



**Le programme éducatif *À la découverte de soi* : un outil de gestion de soi pour  
aider les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité**

**par Louise Savard**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention  
du grade de maître ès arts (M.A.) en Maîtrise en éducation (volet recherche)**

**Québec, Canada**

**© Louise Savard, 2021**

## Résumé

L'obésité infantile est d'actualité et très préoccupante à l'échelle planétaire. En 2016 (OECD, 2019a), un enfant canadien sur trois présentait un surplus de poids. Jusqu'à maintenant, la grande majorité des interventions luttant contre cette pandémie demeure centrée sur la nutrition et l'activité physique. En revanche, même si elles sont reconnues et expliquées, peu d'interventions éducatives touchent directement les mécanismes psychologiques à l'origine de la suralimentation ou de l'inactivité, et peu d'outils éducatifs à la portée des enfants et leur famille sont disponibles pour les soutenir dans leur démarche.

Cette étude s'inscrit dans l'exploration de solutions pour freiner la progression de la pandémie d'obésité en proposant une intervention de nature éducative chez les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité. Plus particulièrement, il s'agit d'expérimenter une nouvelle approche psychosocioéducative, complémentaire aux approches nutritionnelle et de l'activité physique. Elle vise à éduquer ces enfants en les outillant par rapport à la gestion de leur comportement global à l'aide d'un programme éducatif conçu pour les enfants. Compte tenu de l'importance d'aider cette population vulnérable, elle veut répondre à la question suivante. *Quels apports, dans le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité, une formation éducative basée sur le programme À la découverte de soi suscite-t-elle ?*

Cette recherche poursuit trois objectifs : 1) Identifier et analyser le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité avant et après la formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi* ; 2) Documenter la nature des apports que suscite une telle formation éducative ; 3) Tracer une trajectoire de l'évolution des composantes du comportement global de chaque enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité suscitée par la formation éducative. Elle s'appuie sur un cadre théorique regroupant les concepts d'obésité (Daniels, 2006; Faucher & Poitou, 2016; Yanovski, 2015), de stress physiologique (Selye, 1962, 1974) et psychologique (Lazarus & Folkman, 1984) et d'émotions (Goleman, 1997, 1998; Pons, Doudin, Harris, & de Rosnay, 2002; Saarni, 1999). Afin de bien comprendre et d'expliquer le sens de la réalité vécue par ces enfants, la théorie du choix de Glasser (1997, 1998), incluant le concept de comportement global avec ses quatre composantes (manifestations physiologiques de stress, émotions à valence négative, pensées et actions à répercussions non souhaitables), sert de structurant.

Pour réaliser cette étude qualitative/interprétative, huit enfants âgés de 8 à 13 ans ont suivi une formation de 20 heures portant sur trois thèmes : la gestion des émotions (7,5 h), la découverte des richesses personnelles (7,5 h) et les besoins du corps (5 h). Pour la collecte des données, les enfants ont été rencontrés en entretien individuel semi-dirigé avant et après la formation. Puis, un entretien de groupe a été réalisé avec eux et par la suite avec leurs parents ou tuteurs. Aussi, de l'observation non participante a été effectuée tout au long des huit semaines de formation. Par la suite, les données collectées ont été traitées selon l'analyse de contenu de L'Écuyer (1987, 1990).

De façon générale, les résultats indiquent que la formation a suscité un apport positif *notable* pour tous les enfants et aussi pour chacune des composantes du comportement global de chaque enfant. De plus, pour l'ensemble du groupe, les apports sont également *notables* pour chaque composante du comportement global, mais paraissent plus considérables pour les émotions à valence négative et les manifestations physiologiques de stress. En effet, *pour les manifestations physiologiques de stress*, la formation a suscité des apports positifs qui semblent *substantiels*. Elle a permis à plus d'enfants de reconnaître un plus grand nombre de leurs indices corporels de stress et ceux d'autrui, de même qu'une plus grande diversité de situations. Aussi, elle leur a permis d'être mieux outillés pour faire face à ces situations avec un plus grand nombre et une plus grande variété de moyens efficaces. Les apprentissages réalisés ont donc eu pour conséquences d'augmenter, pour la grande majorité, leur capacité d'adaptation et d'autogestion et aussi de diminuer les manifestations physiologiques de stress.

*Pour les émotions à valence négative*, la formation a suscité des apports positifs qui semblent *majeurs*. En effet, elle a permis aux enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité de développer leur métaémotion par une compréhension accrue de la nature de leurs émotions à valence négative et de celles d'autrui ainsi que des causes situationnelles, et par une meilleure régulation de leurs émotions. Cette progression a eu pour conséquence de rehausser significativement leur capacité d'autogestion émotionnelle en les amenant à faire des choix plus appropriés avant de poser une action et à répondre de manière plus adaptée dans divers contextes.

*Pour les pensées à répercussions non souhaitables*, la formation a suscité des apports positifs qui semblent *non négligeables*. En effet, leur présence et les situations les provoquant sont moindres, les moyens efficaces pour les gérer sont plus nombreux et plus diversifiés pour la grande majorité des enfants. Aussi, plusieurs nouveaux apprentissages ont été réalisés principalement par rapport au « savoir-être », ce qui se traduit pour la majorité par la perception d'une meilleure capacité d'autogestion et l'augmentation de leur estime de soi.

*Pour les actions à répercussions non souhaitables*, la formation a suscité également des apports positifs qui semblent *appréciables*. En effet, leur présence et les situations en général les provoquant sont moindres, et ils osent se confier davantage. La plupart reconnaissent les conséquences de leurs paroles ou gestes agressifs, plus nombreux que ceux d'isolement, en faisant preuve de plus de réalisme. Les moyens efficaces pour les gérer sont plus nombreux et diversifiés, et ils reposent sur plusieurs nouveaux apprentissages dans les différents types de savoir, ce qui a engendré, chez la grande majorité, la perception d'une meilleure capacité d'autogestion.

En somme, la formation éducative a permis aux enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité d'être mieux outillés, rehaussant ainsi leur capacité d'autogestion dans leur comportement global et leur procurant davantage de pouvoir personnel.

## Table des matières

Résumé.....	ii
Table des matières.....	iv
Liste des figures .....	viii
Liste des tableaux.....	x
Liste des abréviations.....	xii
Remerciements.....	xiii
<b>Introduction</b> .....	1
<b>Problématique</b> .....	4
État de la situation : statistiques alarmantes sur l'obésité .....	5
Solutions pour prévenir et traiter l'obésité et lacunes observées .....	9
Problème de recherche .....	17
Approche proposée.....	20
Question de recherche .....	22
Objectifs de recherche .....	22
<b>Cadre théorique</b> .....	23
Obésité.....	24
Définitions, mesures et risques associés à l'embonpoint et l'obésité.....	25
Causes de l'obésité.....	27
Conséquences physiques et psychosociales de l'obésité .....	32
Stress physiologique.....	38
Concept de stress selon Dr Hans Selye.....	38
Réponses physiologiques au stress aigu et au stress chronique.....	41
Cerveau de l'enfant face au stress.....	47
Stress psychologique .....	48
Définition du stress psychologique.....	48
Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman .....	49
Variables personnelles et environnementales .....	51
Émotions.....	54
Définitions, classement et caractéristiques .....	55
Siège des émotions et leur production .....	58
Intelligence émotionnelle (IÉ) .....	62

Métaémotion .....	63
Compétence émotionnelle (CÉ).....	65
Processus de gestion des émotions .....	67
Théorie du choix.....	72
Besoins fondamentaux .....	73
Monde de qualité et système comportemental.....	73
Comportement global .....	75
Maladies psychosomatiques .....	78
Obésité au regard de la théorie du choix.....	82
<b>Cadre méthodologique.....</b>	<b>87</b>
Approche méthodologique .....	88
Participants et mode de recrutement.....	90
Formation sur la connaissance de soi .....	96
Collecte des données .....	100
Entretien individuel semi-dirigé à questions ouvertes et entretien de groupe .....	101
Observation non participante .....	108
Traitement et analyse des données .....	112
Critères de rigueur de la recherche qualitative .....	114
Critères méthodologiques .....	114
Critères relationnels .....	116
<b>Présentation des résultats, analyse et discussion .....</b>	<b>118</b>
Composante 1. LES MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS.....	122
Présentation des résultats pour les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS ...	123
Contexte de la formation.....	123
Éléments de la mise en situation avant la pose de questions .....	123
Résultats du PORTRAIT INITIAL pour les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS .....	124
Résultats du PORTRAIT FINAL pour les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS .....	129
Analyse et discussion pour les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS .....	140
Rappel d'éléments conceptuels sur l'obésité et la théorie du choix de Glasser ....	140
Rappel d'éléments conceptuels sur le stress physiologique et psychologique .....	144
Apports de la formation pour les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS..	146

Composante 2. LES ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE .....	152
Présentation des résultats pour les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE .....	152
Contexte de la formation.....	152
Éléments de la mise en situation avant la pose de questions .....	153
Résultats du PORTRAIT INITIAL pour les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE .....	153
Résultats du PORTRAIT FINAL pour les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE.....	162
Analyse et discussion pour les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE.....	177
Rappel d'éléments conceptuels sur les émotions.....	177
Apports de la formation pour les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE .....	180
Composante 3. LES PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES .....	188
Présentation des résultats pour les PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES .	188
Contexte de la formation.....	188
Éléments de la mise en situation avant la pose des questions .....	190
Résultats du PORTRAIT INITIAL pour les PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES .....	190
Résultat du PORTRAIT FINAL pour LES PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES .....	196
Analyse et discussion pour les PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES .....	206
Apports de la formation pour les PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES	207
Composante 4. LES ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES .....	212
Présentation des résultats pour les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES.	212
Contexte de la formation.....	212
Éléments de la mise en situation avant la pose des questions .....	213
Résultats du PORTRAIT INITIAL pour les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES .....	214
Résultats du PORTRAIT FINAL pour les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES .....	223
Analyse et discussion pour les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES.....	236
Apports de la formation pour les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES	238
Apports de la formation pour l'ensemble du comportement global.....	245
APPORTS GÉNÉRAUX DE LA FORMATION ÉDUCATIVE.....	247
PROFIL DES ENFANTS .....	255
Enfant 1 .....	258

Enfant 2.....	262
Enfant 3.....	267
Enfant 4.....	272
Enfant 5.....	277
Enfant 6.....	284
Enfant 7.....	290
Enfant 8.....	295
Synthèse des apports de la formation éducative.....	301
Apports pour chaque composante du comportement global.....	301
Apports généraux de la formation éducative .....	307
Retombées de la recherche .....	310
Limites .....	311
Recherches futures .....	313
<b>Conclusion</b> .....	314
<b>Références</b> .....	318
Appendice A.....	332
Appendice B.....	338
Appendice C.....	340
Appendice D.....	345
Appendice E .....	355
Appendice F .....	362
Appendice G.....	365
Appendice H.....	368

## Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Cycles de maintien de l'obésité.....	36
<i>Figure 2.</i> Impacts physiologiques du STRESS CHRONIQUE aboutissant à l'obésité.....	46
<i>Figure 3.</i> Schématisation du modèle de Lazarus et Folkman (1984). ....	53
<i>Figure 4.</i> Roue des émotions de Robert Plutchik (1980).....	58
<i>Figure 5.</i> Localisation de l'amygdale, de l'hippocampe et du cortex préfrontal dans le système limbique.....	60
<i>Figure 6.</i> Schématisation de la théorie du choix de William Glasser.....	81
<i>Figure 7.</i> Composantes du COMPORTEMENT GLOBAL et relation avec les CONCEPTS CLÉS de la recherche.....	86
<i>Figure 8.</i> Portrait d'ensemble des éléments analysés concernant les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS montrant l'écart entre le portrait initial et le final.....	146
<i>Figure 9.</i> Portrait d'ensemble des éléments analysés concernant les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE montrant l'écart entre le portrait initial et le final. ....	181
<i>Figure 10.</i> Portrait d'ensemble des éléments analysés concernant les PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES montrant l'écart entre le portrait initial et le final. ....	207
<i>Figure 11.</i> Portrait d'ensemble des éléments analysés concernant les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES montrant l'écart entre le portrait initial et le final. ....	237
<i>Figure 12.</i> Portrait d'ensemble des composantes du comportement global montrant l'écart entre le portrait initial et final de chacune. ....	245
<i>Figure 13.</i> Apports de la formation éducative pour chacune des composantes du comportement global.....	246
<i>Figure 14.</i> Résultats du portrait initial et final de chaque composante du comportement global pour chaque enfant (E) du groupe.....	256
<i>Figure 15.</i> Apports généraux et pour chaque composante du comportement global pour chaque enfant (E) du groupe. ....	257
<i>Figure 16.</i> Profil de l'ENFANT 1 avant et après la formation éducative. ....	258
<i>Figure 17.</i> Profil de l'ENFANT 2 (un des plus âgés) avant et après la formation éducative. .	263



<i>Figure 18.</i> Profil de l'ENFANT 3 avant et après la formation éducative. ....	268
<i>Figure 19.</i> Profil de l'ENFANT 4 avant et après la formation éducative. ....	273
<i>Figure 20.</i> Profil de l'ENFANT 5 (un des plus âgés) avant et après la formation éducative. .	278
<i>Figure 21.</i> Profil de l'ENFANT 6 (le plus jeune) avant et après la formation éducative. ....	285
<i>Figure 22.</i> Profil de l'ENFANT 7 avant et après la formation éducative. ....	290
<i>Figure 23.</i> Profil de l'ENFANT 8 avant et après la formation éducative. ....	296
<i>Figure 24.</i> Illustration de la synthèse des apports de la formation éducative. ....	309

## Liste des tableaux

Tableau 1. <i>Processus de gestion des émotions</i> .....	71
Tableau 2. <i>Caractéristiques des participants</i> .....	92
Tableau 3. <i>Outils de collecte de données utilisés</i> .....	111
Tableau 4. <i>Phases et étapes de l'analyse de contenu</i> .....	113
Tableau 5. <i>Catégories et sous-catégories de la grille d'analyse pour chacune des composantes du comportement global</i> .....	121
Tableau 6. <i>Indices corporels de stress mentionnés par les enfants AVANT la formation</i> .....	125
Tableau 7. <i>Situations EN GÉNÉRAL provoquant du stress chez les enfants et mentionnées AVANT la formation</i> .....	127
Tableau 8. <i>Moyens utilisés par les enfants AVANT la formation pour gérer leur stress</i> .....	128
Tableau 9. <i>Indices corporels de stress mentionnés par les enfants APRÈS la formation</i> .....	130
Tableau 10. <i>Situations EN GÉNÉRAL provoquant du stress chez les enfants et mentionnées APRÈS la formation</i> .....	131
Tableau 11. <i>Moyens utilisés par les enfants APRÈS la formation pour gérer leur stress</i> .....	134
Tableau 12. <i>Apprentissages nouveaux reliés aux manifestations physiologiques de stress</i> .	137
Tableau 13. <i>Situations EN GÉNÉRAL provoquant des émotions à valence négative chez les enfants et mentionnées AVANT la formation</i> .....	156
Tableau 14. <i>Moyens utilisés AVANT la formation par les enfants pour gérer les émotions à valence négative</i> .....	160
Tableau 15. <i>Situations EN GÉNÉRAL provoquant des émotions à valence négative chez les enfants et mentionnées APRÈS la formation</i> .....	165
Tableau 16. <i>Moyens utilisés APRÈS la formation par les enfants pour gérer les émotions à valence négative</i> .....	169
Tableau 17. <i>Apprentissages nouveaux reliés aux émotions à valence négative</i> .....	173
Tableau 18. <i>Situations EN GÉNÉRAL provoquant des pensées à répercussions non souhaitables chez les enfants et mentionnées AVANT la formation</i> .....	192

Tableau 19. <i>Moyens utilisés AVANT la formation par les enfants pour gérer les pensées à répercussions non souhaitables</i> .....	194
Tableau 20. <i>Situations EN GÉNÉRAL provoquant des pensées à répercussions non souhaitables chez les enfants et mentionnées APRÈS la formation</i> .....	197
Tableau 21. <i>Moyens utilisés APRÈS la formation par les enfants pour gérer les pensées à répercussions non souhaitables</i> .....	199
Tableau 22. <i>Apprentissages nouveaux reliés aux pensées à répercussions non souhaitables</i> .....	201
Tableau 23. <i>Situations EN GÉNÉRAL provoquant des actions à répercussions non souhaitables chez les enfants et mentionnées AVANT la formation</i> .....	216
Tableau 24. <i>Moyens utilisés AVANT la formation par les enfants pour gérer les actions à répercussions non souhaitables</i> .....	221
Tableau 25. <i>Situations EN GÉNÉRAL provoquant des actions à répercussions non souhaitables chez les enfants et mentionnées APRÈS la formation</i> .....	225
Tableau 26. <i>Moyens utilisés APRÈS la formation par les enfants pour gérer les actions à répercussions non souhaitables</i> .....	230
Tableau 27. <i>Apprentissages nouveaux reliés aux actions à répercussions non souhaitables</i> .....	233
Tableau 28. <i>Principal élément positif de la formation sur la connaissance de soi</i> .....	250

### Liste des abréviations

AFERO : Association française d'étude et de recherche sur l'obésité  
CÉ : Compétence émotionnelle  
CIUSSH : Centre intégré universitaire de santé et services sociaux  
CREXE : Centre de recherche et d'expertise en évaluation  
ÉNAP : École nationale d'administration publique  
ETP : Éducation thérapeutique du patient  
FIC : Formulaire d'information et de consentement  
GROS : Groupe de réflexion sur l'obésité et le surpoids  
HHS : Axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien  
IÉ : Intelligence émotionnelle  
IMC : Indice de masse corporelle  
INESSS : Institut national d'excellence en santé et services sociaux  
INSPQ : Institut national de santé publique du Québec  
OCDE : Organisation de coopération et de développement économique  
OMS : Organisation mondiale de la santé  
RASC : Réseau d'actions en santé cardiovasculaire  
SNS : Système nerveux sympathique  
TES : Technicienne en éducation spécialisée  
UQAC : Université du Québec à Chicoutimi

## **Remerciements**

D'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Manon Doucet, pour ses encouragements et la confiance témoignée tout au long de ce projet, sans qui un tel processus n'aurait pu se conclure. Puis, je tiens à remercier chaleureusement les enfants qui se sont investis semaine après semaine dans cette aventure pour une meilleure connaissance de soi, sans oublier de remercier aussi leurs parents ou tuteurs qui ont bien voulu accepter qu'ils y participent et qui les ont accompagnés tout au long de cette étude. J'adresse également un merci spécial à ma sœur, Danielle Savard, pour avoir cru en mes capacités en entreprenant un tel projet à un âge avancé et pour m'avoir apporté son soutien constant à toutes les étapes par des commentaires judicieux. Enfin, je remercie particulièrement mon conjoint, Daniel Blanchette, pour sa compréhension et son appui durant toute la durée de cette aventure.

## **Introduction**

L'apparence de notre corps se modifie tout au long de notre vie, et elle est importante à nos yeux, mais quand s'installe un surplus de poids... Et quand ce surplus de poids se propage à une grande proportion de la population mondiale, on parle alors de pandémie. C'est pourquoi le Canada fait face aujourd'hui, comme les pays industrialisés et en développement, à une épidémie d'obésité qui, loin d'être enrayée, continue de croître malgré des mesures mises en place à l'échelle mondiale, nationale, provinciale et régionale pour lutter contre son expansion (Anstett et al., 2014; Ogilvie & Eggleton, 2016; Papin, 2014; Sassi, 2010). Cette maladie chronique et évolutive (Basdevant, Aron-Wisnewski, & Clément, 2011; Faucher & Poitou, 2016) atteint non seulement les adultes, mais également les enfants et davantage ceux vivant dans des milieux défavorisés sur le plan économique (Papin, 2014). Selon Ludwing (2005, cité dans Lobstein, 2010), l'obésité chez les enfants constitue pour ces chercheurs un «énorme tsunami». Toutefois, de nombreux organismes à l'échelle planétaire, de pair avec les pouvoirs publics et privés, se mobilisent pour trouver des solutions à cette pandémie et en font leur cheval de bataille (Institut national d'excellence en santé et en services sociaux, 2012; Lamontagne & Hamel, 2016; Ogilvie & Eggleton, 2016; Réseau d'actions en santé cardiovasculaire, 2014; Sassi, 2010; Ziegler et al., 2014). Jusqu'à maintenant, les efforts ont surtout porté sur des interventions préventives et curatives visant à réduire l'alimentation malsaine,

l'inactivité physique et les comportements sédentaires. En revanche, même si elles sont reconnues et expliquées, peu d'actions touchent directement les mécanismes d'adaptation au stress et aux émotions à valence négative à l'origine de comportements dont l'impact est néfaste pour la santé. La solution n'est donc pas encore trouvée, puisque la pandémie continue de progresser. Cette recherche envisage d'aborder l'obésité autrement en expérimentant auprès des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité une nouvelle approche psychosocioéducative, complémentaire aux approches nutritionnelles et de l'activité physique qui ont cours.

Ainsi, le premier des quatre chapitres de ce mémoire présente la problématique aboutissant à la question de recherche et à ses objectifs. Puis, le deuxième chapitre explicite les concepts rattachés au cadre théorique et la théorie chapeautant ces concepts. Quant au troisième chapitre, il expose en détail les aspects méthodologiques de l'étude. Il est suivi du quatrième chapitre regroupant la présentation des résultats, de même que l'analyse et la discussion. Ce dernier chapitre se termine en précisant les retombées, les limites et les recherches futures.



## **Problématique**

Ce *premier chapitre* expose la problématique de recherche. Pour ce faire, quelques statistiques sur l'obésité sont d'abord présentées. Puis, une recension d'écrits apporte un éclairage sur les solutions mises de l'avant jusqu'à maintenant pour prévenir et traiter l'obésité ainsi que sur quelques pistes de solution pouvant améliorer la prise en charge de l'obésité. Par la suite, le problème de recherche est amené, et il est suivi de la question et des objectifs de la recherche. Finalement, quelques caractéristiques entourant l'approche psychosocioéducative proposée sont fournies.

### ÉTAT DE LA SITUATION : STATISTIQUES SUR L'OBÉSITÉ

L'embonpoint et l'obésité sont définis comme « une accumulation anormale ou excessive de graisse qui présente un risque pour la santé » (Organisation mondiale de la santé, 2017). L'embonpoint se distingue de l'obésité par un indice de masse corporelle (IMC)<sup>1</sup> moins élevé, mais précurseur de l'obésité (Faucher & Poitou, 2016). Ils résultent d'un déséquilibre entre apport et dépense énergétiques au profit de l'apport (Ogilvie & Eggleton, 2016). Or, de nombreux facteurs, autres que nutritionnels ou liés au mode de vie, comme certains facteurs génétiques, environnementaux et psychologiques, peuvent perturber cet équilibre et être en cause

---

<sup>1</sup> L'embonpoint et l'obésité se mesurent avec l'indice de masse corporelle qui est obtenu en divisant le poids par la taille élevée au carré et s'exprime en kg/m<sup>2</sup> (Institut national d'excellence en santé et en services sociaux, 2012).

dans l'obésité (Daniels, 2006; Niemen & LeBlanc, 2012; Tomiyama, 2014; Yanovski, 2015). Ces multiples facteurs, rendant complexe l'étude de ce phénomène, seront abordés plus en détail dans le prochain chapitre. Mais d'abord, quelle est la situation qui prévaut au Canada et au Québec en ce qui concerne cette pandémie d'obésité ?

Depuis 1980, les taux d'embonpoint et d'obésité ont doublé, voire triplé, dans beaucoup de pays de l'Organisation de coopération et de développement économique<sup>2</sup> (OCDE) (Sassi, 2010). Le Canada ne fait pas exception, puisque le pourcentage d'adultes obèses a au moins doublé et celui d'enfants obèses a triplé pendant cette période (Ogilvie & Eggleton, 2016). Selon les chiffres de l'OCDE (2018), 28,1 % des adultes canadiens en 2016 présentaient de l'obésité, plaçant le Canada au 8<sup>e</sup> rang parmi les pays ayant le taux d'obésité le plus élevé au monde. Pour ce qui est des enfants de 5 à 9 ans, le tiers était en surplus de poids (embonpoint et obésité) en 2016, soit 33,9 %, classant ainsi le Canada au 14<sup>e</sup> rang (OECD, 2019a). De plus, dans ses projections jusqu'en 2030, l'OCDE (2018) prévoit pour le Canada une hausse progressive de la prévalence<sup>3</sup> de l'embonpoint et de l'obésité. Au Québec, l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) constate que le poids moyen des jeunes âgés de 6 à 17 ans a augmenté de 3,6 kg depuis 1978 et que la circonférence de la

---

<sup>2</sup> L'OCDE est établie à Paris depuis 1961. Elle compte actuellement 35 pays membres auxquels s'ajoutent des partenaires. Elle a pour mission de promouvoir les politiques qui amélioreront le bien-être économique et social partout dans le monde. Elle publie plus de 250 titres par an (OCDE, 2017).

<sup>3</sup> Définition : « Nombre de cas de maladies, ou de tout autre événement médical, enregistrés dans une population déterminée, soit à un moment précis, soit durant une période déterminée, et englobant aussi bien les cas nouveaux que les cas anciens » (Robert, Rey-Debove, & Rey, 2017).

taille<sup>4</sup> de ceux âgés de 12 à 17 ans s'est accrue de 2,5 cm entre 2007 et 2011. De façon plus précise, en 2013, le taux des enfants de 6 à 11 ans en surplus de poids était de 26,1 %, soit 16,8 % d'embonpoint et 9,3 % d'obésité (Lamontagne & Hamel, 2016). Toutefois, ce qui apparaît plus préoccupant, c'est l'augmentation significative de la circonférence de la taille des jeunes Québécois âgés de 12 à 17 ans, et ce, plus particulièrement chez les filles. En effet, l'étude de l'INSPQ révèle que, de 2007 à 2011, 85 % de ces jeunes présentaient une adiposité abdominale jugée à faible risque pour la santé, 8 % à risque accru et 6 % à risque élevé (Lamontagne & Hamel, 2016). Ces statistiques sont d'autant plus alarmantes que cette mesure de l'obésité abdominale est fortement associée aux maladies métaboliques et cardiovasculaires chez l'adulte (Faucher & Poitou, 2016). Certaines affections comme l'hypertension artérielle, les premiers symptômes de l'athérosclérose, le diabète de type 2, qui étaient observées d'habitude chez l'adulte, surviennent maintenant chez les jeunes (Daniels, 2006; Yanovski, 2015). Or, l'OCDE (2019b) rapportait récemment qu'en raison du surplus de poids et des maladies connexes, l'espérance de vie serait appelée à diminuer d'ici 2050 de 2,7 ans en moyenne dans les pays de cette organisation, et plus spécifiquement pour le Canada, elle diminuerait de trois ans.

Du point de vue économique, la pandémie d'obésité est coûteuse en raison de la précocité, du nombre et de la sévérité des maladies chroniques qu'elle entraîne chez l'adulte (OECD, 2019b) comme le diabète de type 2, les maladies cardiovasculaires, la

---

<sup>4</sup> La circonférence de la taille est aussi utilisée afin de mieux estimer les risques associés au surplus de poids en mesurant l'adiposité abdominale (Lamontagne & Hamel, 2016).

stéatose hépatique, les affections du système musculo-squelettique et certaines formes de cancer (Daniels, 2006; Yanovski, 2015). Elle l'est également en raison de conséquences psychosociales comme des troubles de santé mentale tels que l'anxiété, la dépression et les idées suicidaires (Rofey et al., 2009), le manque d'estime de soi (Wang, Wild, Kipp, Kuhle, & Veugeliers, 2009) et l'insatisfaction de l'image corporelle (Granger & St-Pierre-Gagné, 2014; Puhl & Heuer, 2009). La pandémie d'obésité représente alors un fardeau économique important pour le système de santé. Au Québec, l'INSPQ estime que les coûts directs additionnels reliés à l'embonpoint et à l'obésité sont comparables à ceux des autres provinces canadiennes. En 2011, ils s'élevaient à 2,27 milliards, ce qui représentait environ 10 % des dépenses de santé (Blouin, Hamel, Lamontagne, Lo, & Martel, 2016). D'après les données de l'OCDE (2010), les dépenses en soins de santé pour une personne présentant de l'obésité sont au moins 25 % plus élevées que celles d'une personne de poids normal (Anstett et al., 2014). Ces dépenses ne feront qu'augmenter si on tient compte des statistiques et des projections, ce qui pourrait même mettre en péril la survie de notre système de santé (Ogilvie & Eggleton, 2016; Papin, 2014). De plus, même si plusieurs auteurs considèrent qu'il n'y a pas de coûts indirects reliés à l'obésité infantile parce que l'enfant ne travaille pas, Daniels (2006) et Castonguay (2012, cité dans Anstett et al., 2014) affirment qu'il en existe. Ils attribuent ces coûts à la perte de temps de travail et aux frais de garde assumés par les proches ainsi qu'à la perte de temps à l'école pour l'enfant, car l'obésité entraîne un risque accru de problèmes de santé, et par le fait même, un taux d'absentéisme plus grand à l'école.

En raison de la situation actuelle, des risques pour la santé ainsi que des coûts engendrés par l'obésité, qu'en est-il des solutions mises en place à ce jour pour contrer la progression de cette pandémie ?

### **SOLUTIONS POUR PRÉVENIR ET TRAITER L'OBÉSITÉ ET LACUNES OBSERVÉES**

Compte tenu des incidences majeures sur la santé et sur l'économie, la pandémie d'obésité a fait l'objet ces dernières années d'une multitude de recherches dans les domaines médical et psychosocial, de même que d'interventions à l'échelle internationale, nationale, provinciale et régionale pour la prévenir et la traiter. Cependant, quelle place occupe la dimension psychoaffective et particulièrement la dimension éducative dans ces interventions auprès des enfants aux prises avec de l'embonpoint ou de l'obésité ?

Tout d'abord, la recension des écrits scientifiques montre que de nombreux chercheurs s'interrogent et s'efforcent de mieux comprendre les causes de l'obésité pour mieux la prévenir et la traiter et reconnaissent qu'il existe un lien direct entre l'obésité et ses conséquences néfastes sur l'estime de soi, l'image corporelle et la santé psychologique des jeunes touchés par cette maladie (Daniels, 2006; Mendelson & White, 1985; Niemen & LeBlanc, 2012; Rofey et al., 2009; Yanovski, 2015). Certains établissent également un lien étroit entre l'obésité et le stress à court et à long terme qui favoriserait la prise alimentaire (Lecerf, 2006; Tappy, 2006). Il en est de même

pour le lien entre l'obésité et les émotions à valence négative suscitées par des situations où ces jeunes sont victimes de moqueries, d'intimidation ou d'humiliation (Beck, 2015; Niemen & LeBlanc, 2012; Tomiyama, 2014). Ces constats de recherche ont amené divers organismes publics à émettre des recommandations et à faciliter la mise en place d'interventions afin de prévenir et de minimiser les conséquences physiques et psychosociales de l'obésité infantile.

Sur le plan international, l'OCDE (Sassi, 2010) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) préconisent une vaste stratégie multipartite axée sur la prévention, impliquant les pouvoirs publics et le secteur privé et jumelant une approche populationnelle, qui comprend des campagnes de sensibilisation et d'éducation au public, des campagnes de promotion d'un mode de vie sain et actif, des mesures gouvernementales (mesures fiscales, restrictions sur la publicité, taxation des boissons riches en sucre, révision du guide alimentaire, modification sur l'étiquetage nutritionnel, interventions en matière de politique en milieu scolaire) et une approche individuelle par le médecin de famille. Cependant, l'OCDE (2014, p. 1) constate que « les évaluations de l'efficacité des initiatives entreprises dans les divers pays ne font que commencer à émerger » [traduction libre]. Dans son ouvrage *L'obésité et l'économie de la prévention : objectif santé*, l'OCDE (Sassi, 2010) a donc cherché à connaître les interventions qui engendrent des résultats positifs et qui offrent le meilleur rapport coût-efficacité. Elle a mis en évidence que l'accompagnement intensif par un médecin (25 minutes, 2,6 séances) et un diététiste (ou nutritionniste) est

l'intervention la plus efficace au Canada pour modifier les comportements alimentaires et d'activité physique chez les personnes en situation d'obésité, mais qu'elle entraîne des coûts plus élevés. Alors, quel type de ressources moins coûteuses, à la portée des familles et des enfants, permettrait à plus d'entre eux d'obtenir des services appropriés à leur condition ?

Sur le plan national, le Sénat du Canada (Ogilvie & Eggleton, 2016) souligne dans son rapport la nécessité d'adopter une approche pansociétale<sup>5</sup> globale de santé initiée et chapeautée par le gouvernement fédéral comprenant un éventail de politiques visant à encourager et faciliter l'adoption d'un mode de vie sain. Par contre, il appert que des interventions initiées par les gouvernements fédéral et provincial n'ont pas vraiment fait l'objet d'évaluation. À ce propos, les chercheurs du Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE) de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP) ont procédé à une étude macroscopique des nombreuses interventions réalisées par différents acteurs, entre 2001 et 2012, au Québec (Anstett et al., 2014). Ils ont noté que ces actions, à la fois préventives et curatives, « visaient pour la plupart à amener les populations et les groupes cibles à la pratique régulière d'activités physiques et à l'adoption de saines habitudes alimentaires » (Anstett et al., 2014, p. 20) en intégrant des changements dans les environnements physique, socioculturel,

---

<sup>5</sup> Ce terme utilisé par le Sénat du Canada fait référence à une vaste approche novatrice **pancanadienne**, d'où le nom « **pansociétale** », touchant toutes les provinces et toutes les régions du Canada et ayant pour objectif « de mettre de l'avant des mesures audacieuses, mais pragmatiques, qui peuvent et doivent être prises pour aider les Canadiens à retrouver et à conserver un meilleur poids » (Ogilvie & Eggleton, 2016, p. iv).



économique et politique. Par ailleurs, ils ont également constaté que le suivi de tous ces programmes gouvernementaux était déficient, car très peu d'interventions ont été évaluées, et par conséquent, que les gouvernements ne disposaient pas « d'une base de preuves solide quant à l'efficacité, à l'efficience et à l'impact distributif de ces interventions » (Anstett et al., 2014, p. 87). Ainsi, il s'avère que beaucoup d'interventions, axées principalement sur l'alimentation et l'activité physique et touchant l'environnement externe des gens, ont été réalisées afin d'essayer de freiner la croissance de cette pandémie d'obésité, et ce, à l'aide de financements récurrents sans vraiment savoir si elles convenaient.

La Société canadienne de pédiatrie (Niemen & LeBlanc, 2012) émet des recommandations allant également dans le sens de l'OMS et d'autres organismes gouvernementaux concernant l'élaboration de politiques nationales, incluant des politiques en milieu scolaire pour prévenir l'intimidation des jeunes en situation d'embonpoint ou d'obésité. De plus, elle recommande aux cliniciens d'établir avec les enfants et leur famille des stratégies interpersonnelles pratiques adaptées à chacun afin de contrer les facteurs psychosociaux de l'obésité. Pour ce faire, elle recommande, entre autres, l'entretien motivationnel, ce qui est intéressant, puisqu'on se préoccupe aussi de la dimension affective de l'enfant. Pourtant, l'utilisation de cette approche, « bien que possiblement efficace pour les adultes dans le traitement de l'obésité, n'est pas appuyée par des données probantes avec les jeunes » (INESSS, 2012, p. 19).

Sur le plan provincial, l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux<sup>6</sup> (INESSS) va plus loin dans sa quête de solutions par l'élaboration d'un *Guide de pratique clinique pour le traitement de l'obésité des enfants et des adolescents en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> ligne* (2012). En effet, dans cet ouvrage de référence<sup>7</sup> pour les médecins et les professionnels de la santé, l'INESSS recommande une approche thérapeutique destinée aux enfants faisant appel à la multidisciplinarité intégrant des approches multidimensionnelles et intensives où le jeune en tant que personne doit être abordé dans sa globalité et être au centre de l'intervention. À cet égard, l'INESSS (2012) mentionne que les résultats de la revue des écrits scientifiques qu'il a effectuée « illustrent clairement que les interventions doivent, pour être efficaces, combiner une approche nutritionnelle, la pratique de l'activité physique et une approche de gestion des comportements » (p. 10). Cependant, dans la section réservée à la gestion comportementale, il ne suggère que quelques techniques et ne mentionne pas vraiment comment intervenir en amont du comportement, c'est-à-dire ce qui le déclenche, soit l'émotion et le besoin non satisfait sous-jacents (Chabot, 2000; Glasser, 1997). Il ne propose donc pas d'outils pratiques pouvant amener le jeune à regarder ses

---

<sup>6</sup> L'INESSS a été créé en janvier 2011. Il « a pour mission de promouvoir l'excellence clinique et l'utilisation efficace des ressources dans le secteur de la santé et des services sociaux. Au cœur de cette mission, l'institut évalue notamment les avantages cliniques et les coûts des technologies, des médicaments et des interventions en santé et en services sociaux personnels. Il émet des recommandations quant à leur adoption, leur utilisation ou leur couverture par le régime public, et élabore des guides de pratique clinique afin d'en assurer l'usage optimal » (INESSS, 2017).

<sup>7</sup> L'élaboration de ce guide de pratique clinique « repose sur un processus scientifique et participatif. S'inspirant des meilleures façons de faire décrites dans la littérature scientifique et répertoriées dans les expériences internationales, la conception de ce guide est basée sur la considération des besoins exprimés par les praticiens, les parents et les experts, ainsi que sur la prise en compte des données probantes auxquelles se sont greffés les savoirs experts incluant ceux des parents » (INESSS, 2012, p. ii).

fonctionnements par rapport à la nourriture et à l'activité physique et à exprimer la souffrance qu'il vit. Toutefois, par rapport aux intervenants possibles pouvant être associés à ceux de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> ligne<sup>8</sup>, l'INESSS montre une ouverture pour des ressources locales provenant du milieu communautaire et ne relevant pas du réseau des services sociaux. Toutefois, il ne précise pas clairement la manière dont ce partenariat pourrait s'établir. Néanmoins, ce modèle et les recommandations qui y sont rattachées représentent une avenue intéressante à explorer.

Dans le même ordre d'idées que l'INESSS, l'Association française d'étude et de recherche sur l'obésité<sup>9</sup> (AFERO) (Ziegler et al., 2014) a produit elle aussi un référentiel de bonnes pratiques pour le traitement des personnes en situation d'obésité. Ce guide thérapeutique va encore plus loin dans la manière d'aborder le traitement de l'obésité en recommandant une approche éducative multidisciplinaire adaptée aux spécificités de la personne en situation d'obésité et centrée sur la relation soignant-soigné. Cette approche est appelée *l'éducation thérapeutique du patient* (ETP). Ce référentiel est très intéressant par sa façon nouvelle de concevoir l'intervention thérapeutique en proposant de « passer d'un modèle paternaliste, centré sur le biomédical, à un modèle humaniste de la relation avec la personne » (Ziegler et al., 2014, p. 306) où la qualité de la relation est primordiale pour que le lien de confiance

---

<sup>8</sup> Le médecin et les autres professionnels de la santé et des services sociaux (nutritionniste, infirmière, psychologue, travailleur social) font partie des intervenants de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> ligne (INESSS, 2012).

<sup>9</sup> L'AFERO « a pour objet de promouvoir les échanges scientifiques, la diffusion des connaissances et la formation dans le domaine de la recherche biomédicale sur l'obésité. L'AFERO peut être considérée comme la société savante de l'obésité en France. Elle contribue à la recherche, la prévention, le traitement et l'éducation de l'obésité » (AFERO, 2017).

s'établisse. Le référentiel a pour « but de renforcer l'autonomie des personnes obèses et leur capacité de se prendre en charge en prenant en compte l'activité physique, l'alimentation et la dimension psychologique » (Ziegler et al., 2014, p. 302). Pour ce faire, il présente une approche globale de la personne, où l'objectif n'est pas de « faire maigrir », mais de soigner une personne, en prenant en compte l'ensemble de ses difficultés y compris les conséquences sur l'image corporelle, l'estime de soi et la qualité de vie. L'ETP est aussi une approche dite pédagogique, où le soignant est un éducateur, en aidant son patient à s'aimer et à devenir un acteur de la prise en charge de sa maladie, et le soigné un apprenant, considéré comme étant capable d'autodétermination dans ses choix de vie par une meilleure connaissance de soi et une plus grande capacité d'adaptation. Par la coconstruction d'un plan d'action personnalisé permettant des adaptations durables du mode de vie, l'ETP s'inscrit dans un mode proactif plutôt que réactif face à l'obésité. Par contre, Ziegler et al. (2014) reconnaissent que l'évaluation et le rapport coût/bénéfice des nombreux programmes d'ETP, représentant des enjeux importants, n'ont pas encore été étudiés et chiffrés. Aussi, les outils spécifiques pour une telle approche ne sont pas encore développés, même si ceux déjà conçus en rapport avec l'alimentation et l'activité physique pour d'autres maladies, comme le diabète et les maladies cardiovasculaires, peuvent être utilisés, mais devront être adaptés pour les jeunes. De plus, l'application de cette stratégie aux enfants est très peu documentée, puisqu'il est surtout question des adultes et de l'attitude de l'intervenant dans ce référentiel. Elle représente toutefois une voie

inspirante pouvant guider l'établissement de principes de base pour une intervention éducative auprès d'enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité.

Plus près de nous sur le plan régional, le Réseau d'actions en santé cardiovasculaire (RASC) a pour mission «de lutter contre la prévalence élevée d'obésité et de ses complications cardiovasculaires chez les enfants et leurs familles» (RASC, 2014). Une priorité est donnée aux familles à faible revenu, monoparentales ou peu scolarisées. Cet organisme a pour objectifs :

de déployer l'Approche 180<sup>10</sup> afin d'offrir des soins de santé préventifs, d'enseigner les fondements d'un mode de vie sain et d'appliquer de nouveaux traitements reconnus sans frais d'adhésion pour les patients ; de sensibiliser les médecins et autres intervenants du système de santé à la prévention de l'obésité et des maladies cardiovasculaires en offrant des conférences, des formations et des stages cliniques. (RASC, 2014)

Ce réseau, réunissant des partenaires publics et privés, a été fondé par Dre Julie St-Pierre, pédiatre et lipodologue. Une première Clinique 180 a été implantée au Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) de Saguenay-Lac-St-Jean et deux autres ont été ajoutées, soit l'une à Montréal et l'autre à Québec. Cependant, ce ne sont pas tous les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité qui ont la possibilité d'être suivis par les pédiatres de ces cliniques. En outre, dans un autre contexte médical, les médecins n'ont que peu de temps à consacrer à chaque consultation avec ces jeunes et à exercer un suivi intensif et prolongé. De plus, même

---

<sup>10</sup> Cette approche, qui est utilisée dans les Cliniques 180, est un programme utilisant des techniques modernes d'entretiens motivationnels et éducatives approuvées et reconnues internationalement (RASC, 2014).

s'ils dirigent ces personnes vers d'autres professionnels de la santé, ces derniers ne sont pas toujours accessibles en termes de temps et de coûts.

### **PROBLÈME DE RECHERCHE**

Les approches actuelles en santé publique pour prévenir et lutter contre l'obésité infantile visent principalement à faire la promotion d'une alimentation saine et d'un mode de vie actif (Anstett et al., 2014). De plus, les interventions recommandées s'adressent davantage aux environnements physique, socioculturel, scolaire et familial afin qu'ils soient propices à une saine alimentation et à l'activité physique (Blouin et al., 2016). En fait, ces interventions se rapportent davantage à des éléments externes à l'enfant et, malgré tous ces efforts, cette pandémie continue de s'accroître sans relâche. La solution n'est donc pas encore trouvée, mais dans quel type d'approche réside-t-elle ? Ne devrait-on pas tourner le regard vers l'enfant et s'intéresser aussi à ce qu'il vit intérieurement plutôt que d'agir principalement sur son environnement externe ? En effet, le changement de comportement ne pourra s'opérer que s'il provient d'un choix personnel (Glasser, 1997).

En somme, même si plusieurs auteurs (Daniels, 2006; Mendelson & White, 1985; Niemen & LeBlanc, 2012; Rofey et al., 2009; Wang et al., 2009; Yanovski, 2015) reconnaissent et peuvent expliquer les facteurs écobiosychosociaux en cause dans l'obésité ainsi que ses conséquences négatives et ses répercussions à l'âge adulte, la grande majorité des interventions demeure centrée sur la nutrition et l'activité

physique (Anstett et al., 2014) et peu d'interventions éducatives touchent directement les mécanismes psychologiques pouvant être à l'origine de la suralimentation ou de l'inactivité. Il importe de se demander comment intervenir en amont des comportements à impacts néfastes liés à la nourriture et à l'activité physique, c'est-à-dire sur les mécanismes d'adaptation au stress et aux émotions à valence négative adoptés par les jeunes en situation d'embonpoint ou d'obésité. Aussi, quels besoins non alimentaires la nourriture comble-t-elle ? Parmi les mesures mises de l'avant, l'approche curative de l'INESSS (2012) ouvre une avenue dans ce sens, puisqu'elle recommande de tenir compte de la globalité de la personne en combinant une approche nutritionnelle, la pratique de l'activité physique et aussi la gestion du comportement du jeune. Cependant, pour ce qui est de la gestion comportementale, elle ne propose que peu d'outils pratiques pouvant aider concrètement les intervenants et le jeune dans cet aspect. Par contre, elle suggère la possibilité d'utiliser, en partenariat avec le réseau de la santé et des services sociaux, des ressources communautaires locales, autres que des professionnels de la santé, qui pourraient intervenir à coûts moindres et être plus disponibles pour les familles, optimisant du même coup les services offerts. Par ailleurs, l'AFERO (Ziegler et al., 2014), dans son référentiel thérapeutique pour adultes obèses, met de l'avant un modèle humaniste dans lequel la dimension psychologique est prise en compte et où il est question d'approche globale et pédagogique pour une prise en charge personnelle. Par contre, Ziegler et al. (2014) indiquent que les outils spécifiques pour une telle approche ne sont pas encore développés. Ce guide thérapeutique représente tout de même une

direction nouvelle et digne d'intérêt dans la façon d'aborder le traitement de l'obésité. Serait-il envisageable, et même souhaitable, de s'inspirer de cette approche, considérant l'enfant dans sa globalité, pour l'accompagnement des enfants québécois en situation d'embonpoint ou d'obésité ? En ce sens, ne pourrait-on pas se servir d'outils éducatifs déjà développés pour les enfants et qui permettent d'intervenir dans toutes les dimensions de la personne ?

En raison du peu d'interventions éducatives agissant sur les mécanismes psychologiques pouvant être à l'origine de la suralimentation ou de l'inactivité et du peu d'outils éducatifs disponibles à la portée des enfants et leur famille pour les soutenir dans leur démarche, il apparaît pertinent de s'intéresser aux moyens d'intervenir positivement sur la gestion comportementale. Cette recherche a donc comme objet l'utilisation d'un programme éducatif existant axé sur la connaissance de soi et conçu spécifiquement pour les enfants. Ce programme serait alors expérimenté auprès d'enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité dans le but de leur faire vivre une démarche de cheminement intérieur en leur fournissant des outils simples sur la connaissance de soi. Ces apprentissages seront susceptibles de les amener à mieux se connaître et à s'autogérer sainement face aux événements quotidiens stressants afin qu'ils arrivent à s'estimer davantage pour conserver ou retrouver un mieux-être personnel. Ils pourront alors avoir la possibilité de développer des outils susceptibles de les aider à sortir du cercle vicieux de l'obésité, en faisant des choix plus appropriés, et ainsi être plus heureux. Il ne faut pas oublier que les enfants obèses d'aujourd'hui



risquent fort d'être plus tard des adultes obèses avec toutes les conséquences biopsychosociales et économiques que cela implique (Yanovski, 2015). Alors, pourquoi ne pas essayer d'entraver la progression insidieuse de l'embonpoint et de l'obésité dès l'enfance en l'abordant autrement ?

### **APPROCHE PROPOSÉE**

L'intervention éducative proposée s'inscrit donc dans une approche humaniste permettant aux enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité de faire une démarche personnelle d'apprentissages progressifs sur soi. L'enfant serait d'abord amené à comprendre le fonctionnement général de son monde intérieur<sup>11</sup>, puis de prendre conscience de ses réactions émotionnelles et de faire face plus efficacement au stress vécu au quotidien en apprenant à gérer ses émotions. Par la suite, il serait plus à même de découvrir ses forces et ses richesses personnelles, par des activités sur ses potentialités<sup>12</sup>, et enfin, d'identifier les besoins de son corps et de les prendre en compte de façon plus ajustée. Cette démarche offrira à l'enfant la possibilité de trouver progressivement à l'intérieur de lui la solidité, la confiance et la motivation nécessaires pour apporter des changements positifs et durables à ses comportements.

---

<sup>11</sup> Le monde intérieur est un terme simple et général, utilisé en opposition avec le monde extérieur visible. Il désigne un monde abstrait, invisible, mais bien réel, vaste et complexe, faisant référence à ce qui se passe à l'intérieur de la personne et qui la définit comme personne unique (dimension psychoaffective de la personne) (Savard & Savard, 2009).

<sup>12</sup> Potentialité est synonyme de qualité, talent, habileté, capacité, aptitude, richesse personnelle (Personnalité et Relations Humaines-International, 1997).

Les activités de formation se feront en groupe et seront tirées d'un programme éducatif en usage, appelé *À la découverte de soi* (Savard & Savard, 2009). Ce programme est structuré selon un modèle original et simplifié du fonctionnement psychologique global d'une personne intégrant toutes les composantes de la personne. Il a pour objectif premier d'amener l'enfant à découvrir son monde intérieur et son unicité afin qu'il puisse se connaître davantage dans ses forces et ses limites. Il utilise une pédagogie participative permettant à l'enfant de faire des apprentissages progressifs sur soi avec des outils simples et des moyens qui lui sont propres. Une description plus détaillée du programme éducatif est présentée à l'Appendice A.

Le programme éducatif *À la découverte de soi* est expérimenté depuis douze ans sur les plans communautaire et scolaire. Dans les milieux scolaires, il est utilisé au niveau primaire comme outil de gestion de classe et particulièrement pour divers problèmes de comportement. Selon les commentaires reçus des parents, des éducateurs et des enfants eux-mêmes, il donne des résultats positifs. Cette expérimentation a permis de constater, entre autres, que les enfants sont capables d'introspection et d'autogestion de leur comportement et que ce programme a du succès auprès des jeunes qui s'y engagent avec enthousiasme. Cette recherche pourrait permettre d'obtenir des données prometteuses afin que cet outil puisse faire partie des interventions communautaires, en partenariat avec le réseau de la santé et des services sociaux, dans la mise en œuvre d'une approche multidisciplinaire pour le traitement des enfants en surplus de poids. Aussi, elle pourrait procurer aux intervenants du

domaine scolaire une meilleure connaissance de l'obésité et du vécu de ces jeunes aux prises avec de l'embonpoint ou de l'obésité, de même que des outils leur permettant d'intervenir positivement auprès d'eux.

### **QUESTION DE RECHERCHE**

De l'ensemble des éléments énoncés, un questionnaire se dégage.

Quels apports, dans le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité, une formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi* suscite-t-elle ?

### **OBJECTIFS DE RECHERCHE**

1. Identifier et analyser le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité avant et après la formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi*.
2. Documenter la nature des apports que suscite une formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi* dans le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité.
3. Tracer une trajectoire de l'évolution des composantes du comportement global de chaque enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité suscitée par une formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi*.

***Éduquer à la connaissance de soi pour transformer le jeune !***

## **Cadre théorique**

En lien avec la question et les objectifs de recherche, ce *deuxième chapitre* présente les différents concepts clés du cadre théorique et la théorie qui s’y rattache. Plus spécifiquement, le cadre théorique se divise en quatre sections. La *première* précise le concept d’obésité en donnant quelques définitions, la façon de la mesurer ainsi que les causes et les conséquences physiques et psychologiques. La *deuxième section* présente le concept de stress en caractérisant d’abord le stress physiologique et son mécanisme d’action sur le développement de l’obésité, puis il est complété par le stress psychologique et son lien avec l’obésité. La *troisième section* expose le concept d’émotion en abordant la définition et les caractéristiques, le fonctionnement du cerveau émotionnel, la distinction entre intelligence émotionnelle, métaémotion et compétence émotionnelle, et finalement, le processus de gestion des émotions. Pour terminer, la *dernière section* décrit la théorie du choix qui relie l’ensemble des concepts précédents avec le concept de comportement global.

## **OBÉSITÉ**

Cette première section du cadre théorique est réservée au concept d’obésité qui est un des concepts centraux, car il représente la caractéristique principale des enfants participant à l’expérimentation. D’abord, quelques définitions seront données, et elles seront accompagnées de précisions entourant les risques associés à l’augmentation de

la masse grasse et la manière d'évaluer la présence d'obésité. Puis, les causes et les conséquences physiques et psychosociales de l'obésité seront identifiées afin de bien circonscrire le contexte entourant ces jeunes participants.

### **Définitions, mesures et risques associés à l'embonpoint et l'obésité**

Le terme « obésité » est souvent accompagné du terme « embonpoint » appelé par des chercheurs « surpoids ». D'un point de vue physiologique, l'embonpoint et l'obésité sont définis par l'OMS (2017) comme « une accumulation anormale ou excessive de graisse qui présente un risque pour la santé ». Par ailleurs, d'autres auteurs définissent l'embonpoint et l'obésité comme « la conséquence d'un déséquilibre prolongé entre l'énergie absorbée par un individu [...] et ses besoins en énergie [...] auquel s'ajoute son activité physique » (Ogilvie & Eggleton, 2016, p. 1). Le développement de la masse grasse se ferait progressivement dès le jeune âge sous l'influence de facteurs héréditaires prédisposants, activés par des facteurs environnementaux et psychosociaux, ce qui fait de l'obésité une maladie chronique, évolutive et complexe (Faucher & Poitou, 2016). Elle s'accompagne de comorbidités<sup>13</sup> tels le diabète de type 2, les maladies cardiovasculaires, rhumatismales, la stéatose hépatique et l'apnée du sommeil. De surcroît, plus l'obésité s'installe rapidement, plus

---

<sup>13</sup> Morbidité : « total de personnes affectées par une maladie donnée ou de cas enregistrés d'une maladie, au sein d'une population donnée, à un moment donné ou pendant une période donnée » (Office québécois de la langue française, 2009).

Comorbidité : « existence concomitante d'une affection ou d'un facteur qui n'est pas lié à la maladie pour laquelle une personne reçoit des soins, mais qui a des conséquences sur les chances de survie du malade » (Office québécois de la langue française, 1999).

elle risque d'être sévère et d'engendrer des comorbidités importantes (Basdevant et al., 2011; Faucher & Poitou, 2016).

Le taux d'embonpoint et d'obésité est mesuré par l'IMC. Il est calculé en divisant le poids (en kilogrammes) par la taille élevée au carré (en mètres) et s'exprime donc en  $\text{kg/m}^2$ . Pour les personnes de 18 ans et plus, un poids normal correspond à un IMC entre 18,5 et 24,9. Cependant, un IMC supérieur ou égal à 25 et inférieur à 30 correspond à de l'embonpoint, et il s'agit d'obésité s'il est supérieur à 30 (Santé Canada, 2013). Pour les jeunes de moins de 18 ans, puisque leur morphologie corporelle se modifie au cours de la croissance, la mesure de l'excédent de gras est interprétée à partir de courbes de croissance de l'IMC qui tiennent compte de l'âge et du sexe. Selon les courbes de l'OMS pour le Canada, un jeune dont l'IMC se situe entre le 85<sup>e</sup> et le 97<sup>e</sup> percentile est considéré comme faisant de l'embonpoint. S'il se trouve entre le 97,1<sup>e</sup> et le 99,9<sup>e</sup> percentile, il est considéré comme obèse. S'il est au-delà du 99,9<sup>e</sup> percentile, il présente de l'obésité sévère (INESSS, 2012). De plus, la circonférence de la taille est également utilisée comme mesure complémentaire pour les adolescents et les adultes afin de mieux évaluer les risques associés au surplus de poids (Lamontagne & Hamel, 2016). Cette mesure de l'obésité abdominale révèle une accumulation de graisse au niveau des viscères qui est responsable des comorbidités associées (Caër, 2016; Faucher & Poitou, 2016; Lecerf, 2012). Cependant, il n'existe pas de valeurs seuil pour la circonférence de la taille chez les enfants à partir

desquelles il y aurait un risque pour la santé, et la meilleure façon d'estimer la présence d'obésité est de reporter l'IMC sur les courbes de croissance.

### **Causes de l'obésité**

Comme il a été dit précédemment, si l'embonpoint et l'obésité sont le résultat d'un déséquilibre entre apport et dépense énergétiques au profit de l'apport, qu'est-ce qui pousse le jeune, d'une part, à augmenter son apport énergétique, c'est-à-dire à se suralimenter ou à faire des choix alimentaires non appropriés et, d'autre part, à diminuer sa dépense énergétique, c'est-à-dire à diminuer son activité physique ou à augmenter ses comportements sédentaires ? L'amélioration de l'alimentation et du taux d'activité physique en termes de qualité et de quantité est essentielle pour arriver à contrôler ou diminuer le surplus de poids et atténuer les risques pour la santé. Cependant, elle ne constitue qu'une partie de la solution, puisque l'obésité continue d'augmenter malgré la mise en place de nombreux programmes et stratégies d'interventions centrés sur la perte de poids (Anstett et al., 2014; Granger & St-Pierre-Gagné, 2014; Niemen & LeBlanc, 2012). La mauvaise alimentation et le manque d'exercices ne sont donc pas les seuls impliqués dans l'obésité, même si ce sont des facteurs importants. D'autres facteurs interviennent et en complexifient l'étude.



Pour débiter, des facteurs génétiques et épigénétiques<sup>14</sup> peuvent être en cause dans le déséquilibre de la balance énergétique. En effet, l'obésité peut être secondaire à des mutations de gènes impliqués dans le contrôle de la prise alimentaire. Il y a notamment celles s'intégrant à certains syndromes comme celui de Prader-Willi<sup>15</sup> qui peuvent provoquer la suralimentation et conduire à l'obésité (Basdevant et al., 2011; Yanovski, 2015). Cependant, plusieurs études montrent que les causes génétiques ne semblent pas jouer le rôle central dans la pandémie actuelle (Faucher & Poitou, 2016; Koukourikos, Lavdaniti, & Avramika, 2013; Yanovski, 2015). Par contre, le Groupe de réflexion sur l'obésité et le surpoids (GROS) stipule que certains individus ont à l'origine des prédispositions génétiques de sorte qu'ils sont plus susceptibles que d'autres de développer l'obésité. Dans ce sens, tous les enfants n'ont pas le même potentiel de devenir obèses, même s'ils vivent dans un environnement propice à son développement. Or, ils précisent que cette susceptibilité individuelle peut être activée par une programmation précoce reliée à une malnutrition fœtale ou dans les premiers mois de vie modifiant l'expression de certains gènes. Cette carence entraînerait ainsi une réaction compensatoire de l'organisme aboutissant à une surconsommation alimentaire dans le but de réparer les manques nutritionnels. Par conséquent, toute action ultérieure causant un manque nutritionnel, comme les régimes alimentaires, provoque une réponse inverse de l'organisme qui tend à stocker des réserves sous

---

<sup>14</sup> Définitions : « Modifications de l'expression des gènes par l'environnement » (Gueguen, 2018, p. 90). « Étude des changements héréditaires causés par l'activation et la désactivation des gènes, sans altération de la séquence ADN » (Office québécois de la langue française, 2008).

<sup>15</sup> « C'est un syndrome caractérisé à la naissance par une hypotonie sévère avec des difficultés alimentaires suivies par une hyperphagie responsable du développement d'une obésité morbide » (Dictionnaire Antidote).

forme de gras (Tounian, Zermati, & Apfeldorfer, 2007). Il semble également que notre système de régulation des réserves énergétiques soit plus sensible au manque qu'au surplus en raison des périodes de famine vécues par nos ancêtres et où accumuler plus facilement des réserves a été capital pour leur survie (Basdevant et al., 2011). Ainsi donc, ceux qui avaient le potentiel de devenir obèses avaient plus de chance de survivre à ces famines.

Certains chercheurs pensent plutôt qu'il faille regarder du côté de l'environnement social qu'ils qualifient d'« obésogène » (Papin, 2014). Pour Ogilvie et Eggleton (2016), ce terme

désigne tant les changements de l'environnement alimentaire que l'évolution des besoins d'activité physique [...], à savoir que la transformation radicale qu'a connue l'approvisionnement alimentaire mondial, la multiplication des établissements de restauration rapide et la disparition d'une « culture alimentaire », expliquant la transformation des habitudes alimentaires au cours des dernières décennies, auquel s'ajoute la diminution générale de l'activité physique quotidienne, ont créé un « environnement obésogène », où il est trop facile de manger mal et de rester sédentaire. (p. 10)

Bray (2004, cité dans Yanovski, 2015, p. 7) explique son incidence par cette image qui résume bien le propos : « le fond génétique charge le pistolet, mais l'environnement appuie sur la détente » [traduction libre]. Ce qui signifie que l'environnement « obésogène » déclencherait cette susceptibilité de l'individu programmé pour être obèse. Alors, ce n'est pas parce qu'un individu a des gènes associés à l'obésité qu'il deviendra obèse. Il y a une interaction gène-environnement importante.

Un autre facteur social à prendre en considération est le préjugé relatif au poids, relié au «culte social de la minceur», qui produit inévitablement la stigmatisation des personnes avec un excès de poids (Beck, 2015; Tomiyama, 2014). Selon Granger et St-Pierre-Gagné (2014), «la stigmatisation survient lorsqu'un individu est discrédité, jugé et étiqueté en raison de son poids. En ce sens, différents préjugés et caractéristiques personnelles pourront lui être attribués sans fondement, sur la seule base de son poids » (p. 1). L'enfant ayant de l'embonpoint ou de l'obésité est perçu par ses pairs comme étant moins athlétique, peu attirant, paresseux, moins intelligent, sans volonté, sans contrôle, tenu responsable de son état et est moins susceptible d'être choisi en tant qu'ami (Puhl & Heuer, 2009; Tomiyama, 2014), et cette perception est d'autant plus grande si l'enfant est obèse (Latzer & Stein, 2013). Il est alors victime de moqueries, d'intimidation, d'humiliation, d'ostracisme<sup>16</sup>, ce qui est qualifié, selon Gueguen (2018), de maltraitance émotionnelle<sup>17</sup>. Elle soutient que l'enfant humilié, dévalorisé perd confiance en lui, se mésestime et souffre. Elle ajoute également que «la peur d'être rejeté constitue l'une des plus grandes sources d'angoisse et de souffrance chez l'humain » et que « le rejet social est ressenti aussi intensément qu'une douleur physique » (p. 220). Toutes ces situations génèrent alors du stress et des émotions à valence négative qui peuvent engendrer des comportements

---

<sup>16</sup> Définition : « ostilité (d'une collectivité) qui rejette un de ses membres » (Robert et al., 2017).

<sup>17</sup> Définition : « Tout comportement ou parole qui rabaisse l'enfant, le ridiculise, le critique, le punit, lui procure un sentiment d'humiliation, de honte ; tout ce qui lui fait peur et le terrorise » (Gueguen, 2018, p. 214).

alimentaires nuisibles pour la santé (suralimentation, grignotage, hyperphagie<sup>18</sup> et compulsion alimentaire). Ces derniers occasionnent alors un gain de poids supplémentaire (Beck, 2015; Niemen & LeBlanc, 2012; Yanovski, 2015) qui expose davantage le jeune aux préjugés, l'entraînant ainsi dans un engrenage qui l'enlisse dans un cercle vicieux augmentant l'excès de poids ou rendant difficile la perte de poids (Tomiyaama, 2014) (voir Figure 1. Cycles de maintien de l'obésité). Les émotions à valence négative comme la honte, la crainte et même l'anxiété peuvent aussi le rendre moins actif en l'amenant à s'isoler (Niemen & LeBlanc, 2012). La stigmatisation liée au poids, très présente dans notre société « obésophobe » (Tounian et al., 2007, p. 353), peut donc avoir des répercussions non souhaitables sur le poids et sur la santé psychologique de ces jeunes qui en sont victimes et qui en souffrent. D'ailleurs, selon l'étude de Granger et St-Pierre-Gagné (2014) à l'école, l'intimidation à l'égard du poids provient principalement des pairs, mais elle « peut aussi provenir d'adultes ayant un rôle de modèle pour les jeunes, soit leurs enseignants et le personnel scolaire » (p. 4). Dans le même ordre d'idées, les usagers du système de santé ayant un surplus de poids peuvent être victimes de discrimination de la part de professionnels de la santé (Papin, 2014; Ziegler et al., 2014).

Plusieurs facteurs relevant de l'environnement familial peuvent également donner lieu à de mauvaises habitudes alimentaires ou une diminution de l'activité physique. La prévalence de l'embonpoint et de l'obésité chez les enfants est

---

<sup>18</sup> Définition : « Trouble du comportement alimentaire consistant en une ingestion excessive de nourriture » (Robert et al., 2017).

augmentée dans les ménages à bas revenu, avec un bas niveau de scolarité, vivant dans des régions rurales et éloignées, provenant de minorités ethniques, notamment les autochtones (INESS, 2012; Lobstein, 2010). Des éléments stressants comme la maltraitance physique, sexuelle et émotionnelle, la négligence physique, les troubles mentaux familiaux, le divorce des parents de même qu'un milieu familial désorganisé favorisent le développement de l'obésité infantile (Beck, 2015; Foucart, De Buck, & Verbanck, 2012; Gueguen, 2018; Niemen & LeBlanc, 2012). Face à des situations stressantes, ces enfants sont portés à se suralimenter pour se reconforter. De plus, si elles sont répétées, elles déclenchent une sécrétion excessive de cortisol, une hormone qui stimule la prise alimentaire et le stockage des graisses (Tomiyaama, 2014). Ces situations stressantes peuvent également mener à un manque de sommeil, entraînant ainsi de la fatigue et de la résistance à faire régulièrement de l'activité physique (Niemen & LeBlanc, 2012).

Même si l'origine de l'obésité demeure encore mal connue, les recherches jusqu'à ce jour ont pu identifier plusieurs facteurs écobiosychosociaux en cause dans l'embonpoint et l'obésité infantiles qui peuvent avoir des incidences sur les comportements alimentaires et le taux d'activité physique.

### **Conséquences physiques et psychosociales de l'obésité**

L'obésité infantile est préoccupante à plusieurs égards. En effet, plusieurs chercheurs ont démontré que l'obésité a des effets nocifs sur la santé physique et

psychologique des enfants et des adolescents. Parce que leur corps est en croissance et en développement, les enfants sont plus vulnérables par rapport à certains problèmes de santé (Daniels, 2006).

De nombreuses affections ou comorbidités liées à l'obésité, rencontrées traditionnellement chez les adultes, sont maintenant observées chez les enfants obèses et avec une fréquence croissante. Parmi elles, on retrouve l'hypertension artérielle, l'athérosclérose, le diabète de type 2, la stéatose hépatique, des anomalies squelettiques à la hanche et au tibia et l'apnée du sommeil (Daniels, 2006; INESSS, 2012; Ogilvie & Eggleton, 2016; Yanovski, 2015). En regardant de plus près cette dernière affection, Daniels (2006) mentionne que l'apnée du sommeil peut entraîner de la somnolence pendant la journée, ce qui peut amener à diminuer leur activité physique et même perturber leur rendement scolaire. Latzer et Stein (2013) affirment qu'en raison d'un taux d'absentéisme plus élevé, causé par les troubles de santé, ces enfants présentent un risque de performance scolaire plus faible.

Par ailleurs, l'obésité infantile entraîne d'importantes séquelles psychosociales qui auront des répercussions à l'adolescence et à l'âge adulte. Parmi ces conséquences, dont la plupart découlent de la victimisation et la discrimination fondées sur le poids, on mentionne des troubles de santé mentale tels que l'anxiété, la dépression et les idées suicidaires (Beck, 2015; Rofey et al., 2009), le manque d'estime de soi (Beck, 2015; Daniels, 2006; Foucart et al., 2012; Niemen & LeBlanc, 2012; Wang et al.,

2009; Yanovski, 2015), l'insatisfaction de l'image corporelle (Granger & St-Pierre-Gagné, 2014; Niemen & LeBlanc, 2012; Puhl & Heuer, 2009), l'insatisfaction dans les relations sociales, l'isolement social (Beck, 2015; Niemen & LeBlanc, 2012), la diminution du rendement scolaire (Krukowski et al., 2009; Latzer & Stein, 2013) et par conséquent, la diminution de la qualité de vie (Niemen & LeBlanc, 2012; Schwimmer, Burwinkle, & Varni, 2003; Yanovski, 2015). Les résultats de recherche de Schwimmer (2003) et repris par Maher (2004) ont démontré que la qualité de vie des enfants et des adolescents atteints d'une obésité sévère est significativement plus faible que ceux en bonne santé, jusqu'à 5,5 fois, et elle est semblable à ceux atteints de cancer et recevant de la chimiothérapie.

De surcroît, les chercheurs sont « unanimes sur le fait que l'obésité infantile est un facteur de prédisposition important pour l'obésité adulte et ses complications » [traduction libre] (Yanovski, 2015, p. 4). De l'avis de Freedman et al. (2004, cité dans Yanovski, 2015, p. 4), « environ 40 % des enfants obèses deviennent des adultes obèses » [traduction libre]. Adamo et al. (2013) vont plus loin en affirmant qu'il existe un cycle intergénérationnel de l'obésité (voir Figure 1. Cycles de maintien de l'obésité). En effet, « le risque d'obésité infantile est accru de 30 à 40 % lorsque la femme en situation d'embonpoint ou d'obésité quand elle tombe enceinte, ou qu'elle prend un poids excessif durant la grossesse [...] » (Ogilvie & Eggleton, 2016, p. 20).

Certains chercheurs vont même jusqu'à dire que l'épidémie actuelle d'obésité infantile aux États-Unis « a le potentiel d'inverser les améliorations de l'espérance de vie qui se sont produites au cours du 20<sup>e</sup> siècle aux États-Unis » [traduction libre] (Yanovski, 2015, p. 4) et que « les jeunes atteints d'une obésité sévère pourraient avoir une vie plus courte que leurs parents » [traduction libre] (Daniels, 2006, p. 47).

Compte tenu de ce qui précède, l'embonpoint et l'obésité infantiles sont préoccupants en raison des nombreuses conséquences immédiates et subséquentes sur la santé, et par le fait même, sur notre système de santé. La Figure 1 présente un résumé schématique des facteurs écobiosychosociaux qui tendent à maintenir l'obésité de même que les conséquences physiques et psychologiques favorisant sa pérennisation à l'adolescence et à l'âge adulte.



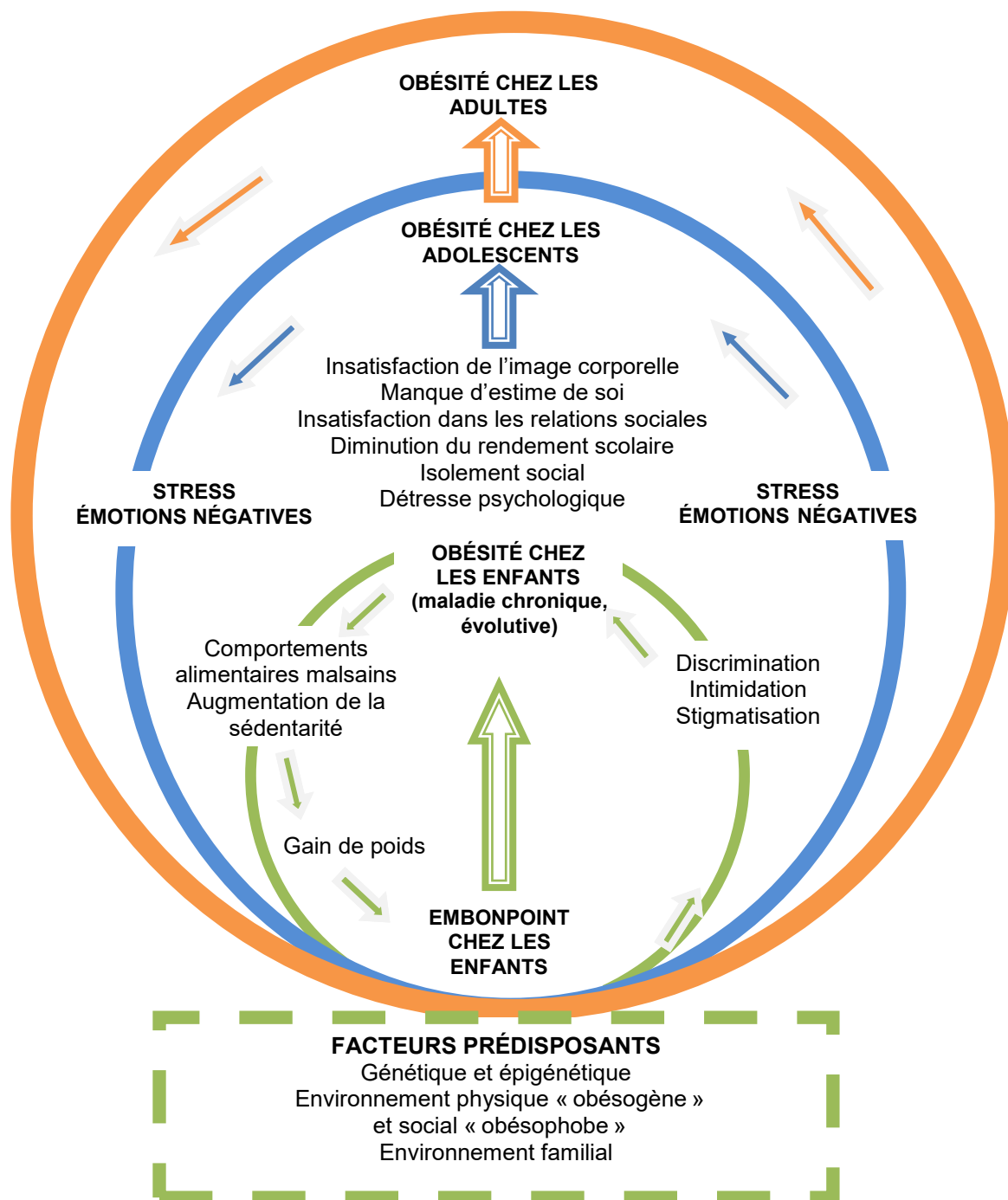


Figure 1. Cycles de maintien de l'obésité.

Pour faire suite au concept d'obésité, cette *deuxième section* du cadre théorique traitera du concept de stress, élément crucial dans le développement de l'obésité, et plus spécialement l'obésité abdominale. Elle sera divisée en *deux parties* : le stress physiologique et le stress psychologique. Ces deux concepts seront abordés tour à tour afin de bien les distinguer et de saisir le lien qui existe entre eux.

Dans *la première partie*, pour introduire le concept de stress physiologique, la théorie du Dr Hans Selye sera utilisée. D'abord, le syndrome général d'adaptation sera exposé. Puis, les mécanismes physiologiques d'action du stress aigu et du stress chronique seront explicités et particulièrement l'incidence du stress sur le cerveau de l'enfant. Ces mécanismes seront détaillés afin de pouvoir les vulgariser lors de l'intervention éducative auprès des jeunes en situation d'embonpoint ou d'obésité. En saisissant mieux les effets nocifs du stress sur leur corps, les jeunes seront peut-être plus enclins à comprendre et à apporter des modifications dans leur comportement.

Dans *la deuxième partie*, le modèle transactionnel de Lazarus et Folkman servira à expliquer le concept de stress psychologique, de même que son lien avec le stress physiologique. Puis, certaines variables pouvant influencer le stress psychologique seront mentionnées.

## **STRESS PHYSIOLOGIQUE**

La relation entre le stress et l'obésité est de plus en plus reconnue et expliquée par plusieurs chercheurs d'un point de vue physiologique (Abdoulaye, 2006; Faucher & Poitou, 2016; Lecerf, 2006, 2012; Niemen & LeBlanc, 2012; Tappy, 2006). Le stress, même s'il peut être aidant, est nuisible pour des personnes qui sont plus vulnérables au stress en provoquant chez elles le besoin de manger. Cette vulnérabilité est variable, et elle est influencée par des facteurs héréditaires, environnementaux et psychosociaux, ce qui fait que «chacun possède un potentiel personnel de réaction à des situations stressantes par le biais de comportements innés ou acquis » (Abdoulaye, 2006, p. 14).

### **Concept de stress selon Dr Hans Selye**

« Le fait que nous ne puissions pas voir  
le stress directement ne le rend pas moins réel »  
(Selye, 1962, p. 356).

Le concept de stress a évolué avec le temps, mais c'est au départ dans les années 1940 que Hans Selye, considéré comme le père du stress, l'a défini de façon très large comme « le taux d'usure et de dégradation dans le corps produit par la vie » (Selye, 1962, p. 10). Par la suite, il l'a décrit comme étant « la réponse stéréotypée à toute demande contraignante faite au corps » (Selye, 1962, p. 38), ce qui signifie que le corps réagira de la même manière, quelle que soit la nature de l'agression à laquelle il est exposé. Pour lui, le stress est inévitable, car toute activité humaine déclenche un

ensemble de réactions physiologiques non spécifiques dans le but de mobiliser les défenses de l'organisme pour rétablir ou maintenir un équilibre menacé, l'homéostasie.

En 1936, Hans Selye nomme ces modifications non spécifiques stéréotypées touchant le corps entier indépendamment du type d'agent stressant comme étant le « syndrome général d'adaptation » ou « syndrome de détresse biologique ». Ce syndrome comporte trois phases : réaction d'alarme, phase de résistance et phase d'épuisement (Abdoulaye, 2006; Sauvé, 1997; Selye, 1962, 1974).

**Réaction d'alarme.** C'est la réaction de stress proprement dite, le corps se prépare à une réaction de fuite ou d'attaque par la sécrétion d'hormones du stress : adrénaline et cortisol. Elle est intense et de courte durée. C'est un mécanisme de survie (Abdoulaye, 2006; Sauvé, 1997; Selye, 1962, 1974).

**Phase de résistance.** C'est l'état du stress comme tel avec une amplification de la réaction de défense lorsque le stressant perdure, ce qui exige de l'organisme une mobilisation énergétique plus grande pour s'adapter. La résistance s'élève au-dessus de la normale. À cette étape, le niveau de résistance peut être élevé davantage et maintenu par des agents externes qui augmentent les capacités, normalement inactives dans l'homéostasie. Des médicaments, de même qu'un enseignement ou une

formation, peuvent être en mesure d'élever et de maintenir le degré de résistance à des stressseurs (Abdoulaye, 2006; Sauvé, 1997; Selye, 1962, 1974).

**Phase d'épuisement.** À la suite d'une exposition longue et prolongée au même stressseur, l'énergie d'adaptation vient à s'épuiser, et c'est l'abandon des efforts. C'est à cette étape que peuvent se développer les maladies d'adaptation (entre autres, hypertension artérielle, maladies cardiovasculaires), car l'énergie demandée dépasse les capacités d'adaptation des systèmes en cause, et des dommages peuvent survenir dans les parties les plus vulnérables de l'individu (Abdoulaye, 2006; Sauvé, 1997; Selye, 1962, 1974). Le vieillissement et la mort en sont l'aboutissement (Selye, 1974).

Par ailleurs, Selye (1974) affirme qu'il y a du bon stress (*eustress*) et du mauvais stress (*distress*). Même qu'un stressseur interprété comme bon pour une personne peut être perçu comme mauvais par une autre. Cette différence peut être expliquée par la capacité de résistance au stress de chaque personne qui est fonction des limites d'adaptation de chacun et de la subjectivité du cerveau face à un même stressseur. Par cette affirmation, il laissait entrevoir une dimension psychologique dans le stress sans toutefois pouvoir l'expliquer plus à fond.

De façon générale, les impacts du stress peuvent varier, car ils dépendent de l'organisme qui subit le stress, soit sa capacité de résistance et du stress lui-même, c'est-à-dire sa nature, sa fréquence, son intensité et sa durée. Ainsi, en fonction de ces

derniers critères, on peut différencier le stress aigu du stress chronique. Le **stress aigu** « correspond à un stress le plus souvent violent et limité dans le temps » (Abdoulaye, 2006, p. 17). La réponse de l'organisme est alors instantanée et intense. C'est une réponse nécessaire pour notre survie (Lupien, 2010). Quant au **stress chronique**, il « correspond à des agressions violentes ou modérées, mais répétées et rapprochées dans le temps » (Abdoulaye, 2006, p. 17).

L'équilibre du corps peut donc être perturbé par des stressseurs externes, comme la température, les médicaments, un régime alimentaire, ou des stressseurs internes d'ordre psychique ou cognitif comme des expériences passées, des pensées, des émotions et de la douleur. Ces stressseurs déclenchent alors une cascade de réponses physiologiques afin d'aider l'organisme à se protéger et à s'adapter face aux situations stressantes (Gueguen, 2018; Lecerf, 2006; Tappy, 2006; Tomiyama, 2014). Comment alors le stress peut-il être impliqué dans la prise de poids menant à l'obésité ? Quels sont ses mécanismes d'action et ses impacts ?

### **Réponses physiologiques au stress aigu et au stress chronique**

Étant donné que les effets du stress peuvent varier selon son intensité, sa fréquence et sa durée, il est à propos de distinguer les effets physiologiques du stress aigu de ceux du stress chronique.

**Stress aigu.** Lorsque des renseignements provenant de l'environnement ou du corps sont interprétés par le système limbique (entre autres amygdale et hippocampe) comme une menace pour l'homéostasie, il alerte l'hypothalamus<sup>19</sup> qui active de façon automatique et inconsciente deux mécanismes : le système nerveux sympathique (SNS)<sup>20</sup> et l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien (HHS)<sup>21</sup> (Abdoulaye, 2006; Gueguen, 2018; Tappy, 2006).

*L'activation du système nerveux sympathique (SNS).* Ce système stimule la sécrétion d'**adrénaline**, appelée « hormone guerrière » par le rôle qu'elle a à jouer (Schramek, cité dans Boulé, 2016, p. 2). Cette activation conduit à une augmentation de la fréquence cardiaque et respiratoire, à une vasoconstriction des vaisseaux périphériques et viscéraux, à une augmentation de la sudation et à une dilatation des pupilles. Ce mécanisme permet alors de mobiliser notre organisme pour passer à l'action (Abdoulaye, 2006; Gueguen, 2018; Tappy, 2006). L'augmentation de l'activité du SNS entraîne aussi une stimulation du métabolisme basal qui joue un rôle

---

<sup>19</sup> Cette structure, formée de noyaux situés à la base du cerveau, joue un rôle d'aiguilleur dans la réponse au stress, puisqu'une de ses fonctions est de faire le lien entre le système nerveux et le système endocrinien par l'intermédiaire de la grande hypophyse (ou pituitaire), située tout près à la base du cerveau (Office québécois de la langue française, 1979a).

<sup>20</sup> Avec le système parasympathique, le système sympathique fait partie du système nerveux végétatif ou autonome. Ce dernier est un « ensemble de structures nerveuses assurant le maintien des fonctions vitales de base et qui régit le fonctionnement des viscères. Le système nerveux autonome contrôle entre autres la respiration, les battements cardiaques, la pression artérielle, la digestion ainsi que la thermorégulation, même lorsqu'une personne est endormie ou inconsciente » (Office québécois de la langue française, 2015).

<sup>21</sup> Trajet emprunté par le signal nerveux provenant des organes des sens et du système limbique pour se rendre aux glandes surrénales. Ces glandes sécrètent notamment l'adrénaline et le cortisol.

majeur dans la balance énergétique en accroissant les dépenses énergétiques, et par le fait même, il agit sur le contrôle du poids en le diminuant (Abdoulaye, 2006).

***L'activation de l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien (HHS).*** Elle pousse l'hypothalamus à produire une substance (CRF<sup>22</sup>) qui incite l'hypophyse à produire une hormone (ACTH<sup>23</sup>) qui stimule les glandes surrénales à sécréter le **cortisol**, aussi appelée « hormone espionne » parce qu'à l'instar de l'adrénaline, elle agit en douce (Schramek, cité dans Boulé, 2016, p. 2). Cette activation permet alors la libération dans la circulation sanguine de nutriments essentiels au fonctionnement cellulaire tels que le glucose et les acides gras (Lecerf, 2006; Selye, 1974).

Cette action combinée des deux mécanismes favorise ainsi un apport en nutriments et en oxygène aux muscles pour qu'ils réagissent et au cerveau pour qu'il demeure concentré sur la menace et vigilant, assurant ainsi un fonctionnement optimal du système locomoteur dans une réaction de fuite, de combat ou d'immobilisation, soit les 3 F : *flight*, *fight* ou *freeze* (Gueguen, 2018). Cette réaction physiologique peut durer de quelques secondes à quelques minutes (Lecerf, 2006; Lupien, 2010; Tappy, 2006). Parallèlement à cette activation, les systèmes qui ne sont pas indispensables, comme les systèmes digestif, urinaire, reproducteur, immunitaire, sont temporairement inactifs (Abdoulaye, 2006). De plus, cette situation sera également imprégnée dans nos mémoires, ce qui augmentera notre expérience et nos chances de succès si elle se

---

<sup>22</sup> CRF : abréviation pour *corticotropin releasing factor*.

<sup>23</sup> ACTH : abréviation pour hormone adrénocorticotrophine.



représente (Lupien, 2010). Enfin, lorsque le stress cesse, les hormones du stress informent l'hypothalamus de la diminution du taux des réserves énergétiques, ce qui déclenche la faim pour les reconstituer.

**Stress chronique.** Il provoque une hyperactivation et un dérèglement de ces mêmes mécanismes de défense ou d'adaptation qui sont surmenés en cherchant à ramener constamment l'organisme dans un état d'équilibre physiologique interne. La Figure 2 montre une schématisation des impacts physiologiques du stress chronique aboutissant à l'obésité et particulièrement l'obésité abdominale.

***L'hyperactivation de l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien (HHS).*** Elle entraîne une sécrétion élevée de cortisol, puisque le corps est en « hypervigilance » (Gueguen, 2018, p. 236) et se prépare à réagir contre des menaces potentielles fréquentes. Cette hypersécrétion de cortisol stimule alors la prise alimentaire et le stockage des graisses, entre autres au niveau de la région abdominale, engendrant ainsi un gain de poids induisant une obésité abdominale associée à un syndrome métabolique<sup>24</sup> qui prédispose aux maladies métaboliques (diabète de type 2, stéatose hépatique) et cardiovasculaires (Lecerf, 2006; Lupien, 2010; Tappy, 2006; Tomiyama, 2014).

---

<sup>24</sup> Le syndrome métabolique « se définit par le regroupement de différents dérèglements métaboliques qui se traduit par un taux anormalement élevé de glucose dans le sang, une augmentation des taux de cholestérol, une diminution des taux du *bon* cholestérol [...] et une augmentation de la pression sanguine » (Lupien, 2010, p. 61)

*L'hyperactivation du système nerveux sympathique (SNS).* Elle produit à la longue une diminution de l'activité de ce système par désensibilisation à la suite de cette hyperstimulation, ce qui entraîne une moindre élévation de la fréquence cardiaque et du débit sanguin, une augmentation de la pression artérielle, une moindre élévation du métabolisme basal, une moindre destruction des lipides, et par le fait même, un gain de poids (Lecerf, 2006; Tappy, 2006).

Selon les personnes, il existe une grande variabilité de réponses au stress chronique, ce que certains auteurs appellent une « susceptibilité individuelle » (Lecerf, 2011; Ziegler, 2000). Les personnes en situation d'obésité sont plus vulnérables aux stress répétés. Elles sont qualifiées de « hauts répondeurs au stress » (Tappy, 2006, p. 97), c'est-à-dire que, à la suite des expositions répétées à des stressseurs connus, elles continuent de réagir fortement par une sécrétion élevée de cortisol, contrairement à d'autres qui normalement, dans les mêmes conditions, voient leur sécrétion diminuer avec le temps. De plus, ces personnes ont souvent une faible estime de soi, et selon Lupien (2010), ce trait de personnalité est le plus prédictif d'une grande réaction au stress.

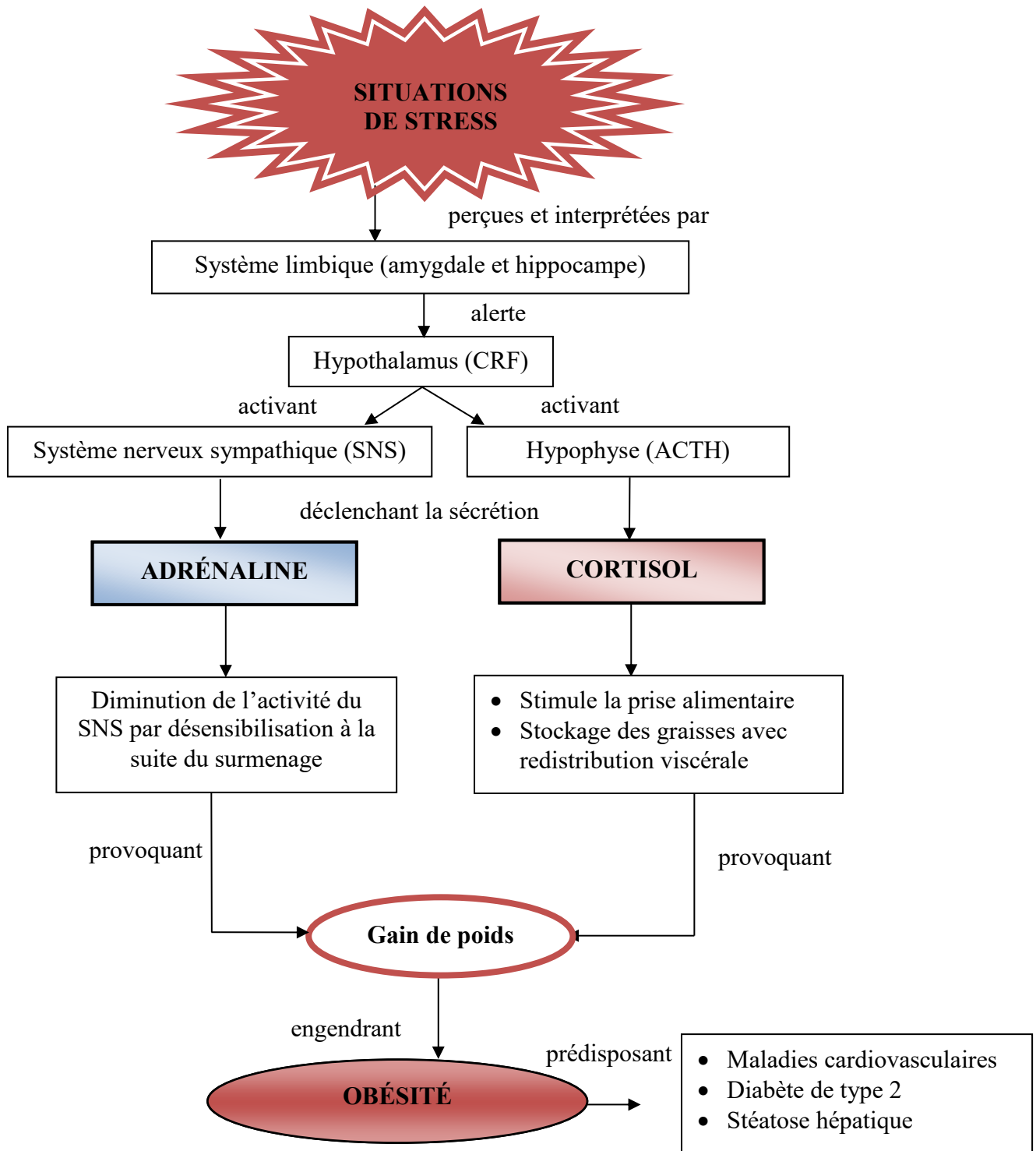


Figure 2. Impacts physiologiques du STRESS CHRONIQUE aboutissant à l'obésité.

### **Cerveau de l'enfant face au stress**

Depuis les dernières années, les découvertes en neurosciences affectives et sociales ont permis de mieux comprendre l'incidence du stress sur le développement du cerveau de l'enfant. Elles ont mis en évidence que le cerveau de l'enfant et de l'adolescent est « extrêmement malléable, plastique » (Gueguen, 2018, p. 184), plus que celui de l'adulte. De ce fait, cette plasticité cérébrale<sup>25</sup> le rend beaucoup plus fragile et particulièrement sensible au stress. Dre Catherine Gueguen (2018) soutient que la maltraitance émotionnelle, c'est-à-dire tout comportement ou parole qui rabaisse l'enfant, le ridiculise, le rejette, lui procure un sentiment d'humiliation, de honte, entraîne un très grand stress qui a des effets extrêmement nocifs sur le développement global de son cerveau. De plus, elle ajoute que le stress excessif ou chronique « constitue un des freins à la maturation du cerveau et donc au développement de l'enfant » (p. 207), pouvant avoir des répercussions à l'adolescence et à l'âge adulte sur sa santé physique, psychique et intellectuelle. Gueguen (2018) explique les effets nocifs du stress prolongé sur le cerveau immature de l'enfant par la trop grande quantité d'adrénaline et de cortisol dans le sang qui accélère le vieillissement des cellules et provoque plus tard le développement de maladies chroniques et auto-immunes (diabète, sclérose en plaques et polyarthrite rhumatoïde). Selon elle, le taux de cortisol élevé dans le sang est particulièrement « toxique pour les neurones » (2018, p. 238) en altérant certaines structures du cerveau (entre autres, cortex préfrontal, hippocampe) et les circuits neuronaux.

À la lumière de ces nouveaux renseignements, il apparaît encore plus important d'intervenir tôt auprès des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité afin de minimiser les effets du stress sur leur développement global, lorsqu'il est présent.

---

<sup>25</sup> « La plasticité cérébrale est un processus complexe qui permet au cerveau de s'adapter face à un environnement en perpétuel changement. [...] La notion de *neuroplasticité* signifie que le cerveau est capable de remodelage sous l'effet des expériences, et ce, tout au long de la vie. La très grande particularité de l'enfant et de l'adolescent est d'avoir une plasticité beaucoup plus importante que celle de l'adulte » (Gueguen, 2018, p. 184).

## **STRESS PSYCHOLOGIQUE**

Avec les années et les nombreux travaux de recherche, le concept de stress s'est élargi progressivement en englobant, en plus de la dimension neurobiologique, la dimension psychologique. Ce sont les études du Dr Richard S. Lazarus après la Seconde Guerre mondiale qui furent les plus importantes pour expliquer le stress psychologique (Lupien, 2010). Pour lui, toute situation de stress ne génère pas nécessairement une réponse biologique de stress, car il y a entre les deux une personne qui interprète cette situation afin de déterminer si elle est ou non stressante, et ce, en fonction de son bagage personnel (son histoire de vie, sa personnalité et ses émotions) (Lazarus & Folkman, 1984).

### **Définition du stress psychologique**

Lazarus définit donc le stress psychologique comme « une relation particulière entre une personne et son environnement qui est évaluée subjectivement comme surchargeant ou dépassant ses ressources et mettant en danger son bien-être » [traduction libre] (Lazarus & Folkman, 1984, p. 21). La réponse physiologique de stress apparaît alors lorsque la personne ne peut faire face à des demandes qui excèdent ses ressources. Plusieurs auteurs adhèrent encore aujourd'hui à cette idée, et pour définir le stress psychologique, ils emploient les termes « transaction entre la personne et son environnement » nécessitant une adaptation ou un ajustement de ses ressources et pouvant menacer son bien-être (Lupien, 2010; Paulhan, 1992; Plancherel, 2001; Servant, 2007, 2012a). Le jugement que porte une personne sur une

situation particulière dépend donc de l'évaluation cognitive qu'elle en fait, et cette dernière a une fonction adaptative. En effet, la personne doit trouver un équilibre entre sa réalité environnementale, qu'elle doit percevoir avec le plus de lucidité, et ses intérêts, tout en demeurant confiante pour protéger son estime de soi (Hazano, Kaiser, & With, 2009).

### **Modèle transactionnel de Lazarus et Folkman**

Ce modèle transactionnel comporte trois types d'évaluations cognitives (*appraisal*) : primaire, secondaire et réévaluation (Lazarus & Folkman, 1984; Lupien, 2010; Paulhan, 1992; Plancherel, 2001; Servant, 2007, 2012a). Il est schématisé à la Figure 3.

**L'évaluation primaire (*primary evaluation*).** Dans cette première évaluation, le degré de dangerosité de la situation est évalué rapidement. La personne juge si la situation est sans importance (neutre), si elle implique une perte (corporelle, relationnelle, matérielle), une menace (possibilité de perte) ou un défi (possibilité d'un bénéfice), donc si elle est dangereuse ou pas. Le résultat de cette évaluation pourra déclencher différents types d'émotions avec des intensités variables. En effet, l'évaluation d'une perte ou d'une menace suscite des émotions à valence négative telles que la peur (l'anxiété), la colère, la tristesse, la honte et la culpabilité ; tandis que l'évaluation d'un défi produit des émotions à valence positive telle la joie. Selon

Lupien (2010), une situation stressante comporte l'une ou l'autre des quatre caractéristiques suivantes : contrôle faible, imprévisibilité, nouveauté et égo menacé.

**L'évaluation secondaire (*secondary evaluation*).** Dans cette seconde évaluation, l'inventaire des ressources disponibles et les stratégies possibles d'adaptation est évalué. Un jugement est alors émis sur ce qui pourrait et peut être efficace pour remédier à la perte, prévenir la menace ou relever le défi ainsi que sur les conséquences de la mise en œuvre d'une stratégie particulière. Cette évaluation oriente donc les stratégies d'adaptation ou *coping* (conscientes ou inconscientes) qui seront appliquées pour faire face à la situation stressante. Les stratégies dont l'objectif est de réduire ou réguler la réponse émotionnelle (*coping* centré sur l'émotion) comprennent notamment : minimisation de la menace, réévaluation positive de la situation, évitement-fuite du stresser, recherche de support émotionnel, auto-accusation, autocontrôle émotionnel et distraction. Les stratégies, dont l'objectif est de gérer ou modifier le problème, mais en agissant indirectement sur l'émotion, (*coping* centré sur le problème), sont : action directe pour affronter ou modifier le problème, la recherche d'information et l'élaboration de plans d'action pour résoudre le problème (Lazarus & Folkman, 1984; Paulhan, 1992; Servant, 2007).

**Réévaluation (*reappraisal*).** Elle réfère à une évaluation de l'efficacité de la stratégie d'adaptation utilisée. La personne réévalue la situation initiale au regard des changements survenus, à savoir si elle s'est améliorée en partie ou en totalité,

aggravée ou s'il y a absence de changement. L'adaptation est considérée comme efficace quand elle permet à la personne de tolérer, minimiser, accepter ou ignorer ce qui ne peut être maîtrisé.

Au final, le stress psychologique survient lorsque la personne évalue qu'une situation est menaçante et conclut qu'elle n'a pas les capacités d'adaptation nécessaires pour faire face à la situation. C'est alors le point de départ d'une chaîne de réactions physiologiques de stress. Cependant, le stress psychologique peut avoir un effet positif ou négatif selon les émotions à valence positive ou négative qui sont présentes à toutes les étapes de l'évaluation cognitive (Servant, 2007, 2012a). Les émotions à valence négative sont dommageables à long terme, car elles déclenchent davantage d'hormones de stress, soit adrénaline et cortisol, que les émotions à valence positive. Elles peuvent alors mener à des désordres physiques et mentaux, dont la difficulté à mémoriser et une atteinte au bien-être (Lecerf, 2012; Lupien, 2010; Plancherel, 2001; Servant, 2007, 2012a). Pour Lupien (2010), le stress chronique amène un dérèglement des mécanismes physiologiques d'adaptation du stress aigu, et l'un des premiers symptômes est l'augmentation de l'IMC qui se traduit par une obésité abdominale associée au syndrome métabolique.

### **Variables personnelles et environnementales**

Par ailleurs, selon plusieurs auteurs (Lazarus & Folkman, 1984; Lupien, 2010; Paulhan, 1992; Servant, 2007), les processus d'évaluation cognitive sont influencés et



la réponse modulée par des caractéristiques personnelles et des variables contextuelles ou environnementales. Comme caractéristiques personnelles, ces auteurs nomment : l'endurance, les expériences antérieures, les croyances, les valeurs, le trait de personnalité (hostile, anxieux, faible estime de soi), l'appartenance socioculturelle et l'engagement. Concernant les traits de personnalité, Lupien (2010) précise que selon des études sur le stress, « le trait de personnalité le plus prédictif d'une grande réaction au stress est l'estime de soi » (p. 111). Sont qualifiées de variables contextuelles ou environnementales : l'intensité, la durée, la fréquence du stressor (tracas quotidiens<sup>26</sup>, événements de la vie positifs ou négatifs, événements traumatiques, difficultés chroniques) et le réseau d'aide de la personne (soutien familial et social).

Selon Holahan et Moos (1994, cité dans Hazano et al., 2009), le modèle transactionnel a permis de changer positivement la façon d'envisager le phénomène du stress. De plus en plus d'auteurs s'intéressent maintenant « aux capacités d'adaptation, à l'action constructive et à la croissance personnelle face au défi » (p. 301). C'est ainsi que certains auteurs ont démontré que la résistance personnelle au stress pouvait se développer progressivement par une exposition répétée à des situations stressantes, mais maîtrisables. Ces expériences positives de maîtrise favoriseraient le développement de nouvelles compétences de gestion (Hazano et al., 2009).

---

<sup>26</sup> Définition : considérés comme des stressors mineurs, ils sont définis comme « souci ou dérangement causé par des préoccupations d'ordre matériel, harcelantes, sinon graves. Le tracas est ainsi apparenté au souci et les deux termes sont considérés parfois comme synonymes » (Plancherel, 2001, pp. 20-21).

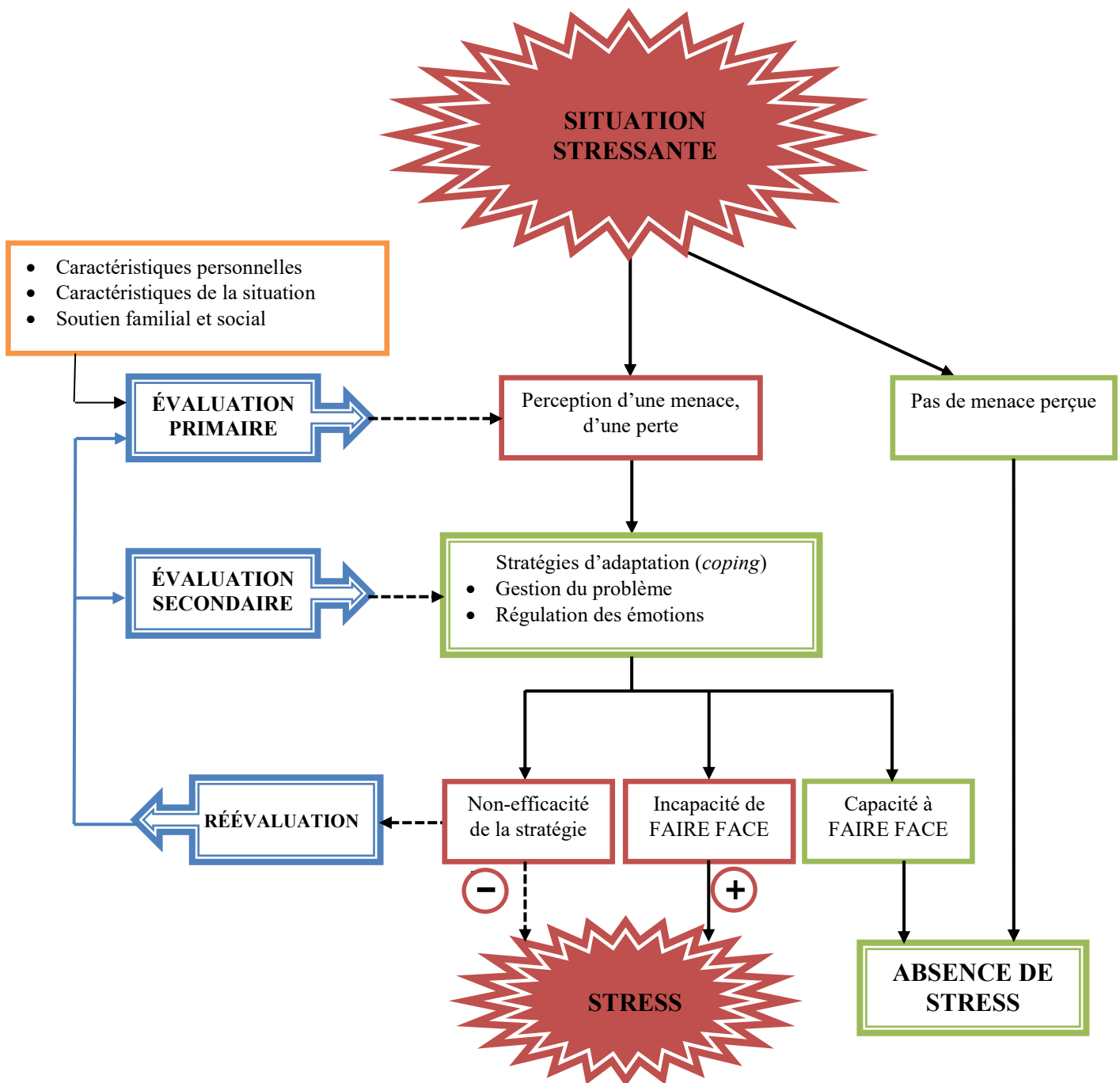


Figure 3. Schématisation du modèle de Lazarus et Folkman (1984).

## ÉMOTIONS

On dit souvent des personnes en situation d'embonpoint ou d'obésité qu'elles « mangent leurs émotions ». Nous avons mentionné dans le stress psychologique que les émotions jouaient un rôle important dans l'intensité de la réponse physiologique au stress. Afin de mieux comprendre ce rôle de premier plan, cette *troisième section* du cadre théorique aborde le concept d'émotions. Cette section s'amorce avec quelques définitions et caractéristiques. Elle sera suivie d'une explication sur le siège des émotions, leurs mécanismes de production et leur incidence sur nos comportements, puis un lien avec le stress psychologique sera établi. Par la suite, différents concepts entourant les émotions et partageant des similitudes, comme l'intelligence émotionnelle, la métaémotion et la compétence émotionnelle, seront décrits. Pour terminer, un processus de gestion des émotions sera détaillé.

« Se former à l'alphabétisation émotionnelle permet de développer un savoir-faire émotionnel, de rétablir le contact avec ses propres sentiments et avec le pouvoir qui en découle, en particulier celui d'aimer et d'être aimé »  
(Steiner, 2011, p. 41).

Souvent, les émotions ont mauvaise presse, mais elles font partie de notre quotidien (Filliozat, 1999, p. 77) et sont indispensables, car elles assurent notre survie et gouvernent ainsi la plupart de nos actions (Goleman, 1997). Isabelle Filliozat (1999) mentionne que « l'émotion est le mouvement de la vie en soi » (p.78). Sans émotion, la vie serait terne et sans intérêt, puisque les émotions donnent de la couleur à notre

existence et teintent nos humeurs<sup>27</sup>, notre tempérament<sup>28</sup> et notre personnalité<sup>29</sup> (Goleman, 1997). Cependant, plusieurs personnes sont qualifiées d'« analphabètes émotionnelles » (Pons et al., 2002; Steiner, 2011). À partir de leur définition de la métaémotion, Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002) ont défini ce terme comme une « incompréhension de la nature (émotions de base, émotions mixtes), des causes (externes, souvenirs, désirs, croyances, morale) et des possibilités de contrôle de l'expression et du ressenti émotionnel (contrôle de l'apparence d'une émotion, contrôle psychologique du ressenti émotionnel) » (p. 22). Œuvrer à l'alphabétisation émotionnelle permettrait aux jeunes illettrés émotionnellement, de mieux comprendre leurs émotions et de les gérer afin d'augmenter leur pouvoir personnel dans les situations stressantes de la vie courante et améliorer ainsi leur qualité de vie (Steiner, 2011).

### Définitions, classement et caractéristiques

Le terme « émotion » vient du mot français « émouvoir » qui est basé sur le latin *emovere*, dont *e* signifie « hors de » et *movere* « mouvement » (Robert et al.,

---

<sup>27</sup> L'humeur se distingue de l'émotion du fait qu'elle est moins intense, mais dure plus longtemps que l'émotion qui peut survenir ou être déclenchée dans cette humeur qu'on peut qualifier, par exemple d'irritable, grincheuse (Chabot, 2000; Goleman, 1997). « L'humeur fait référence à un état affectif diffus, faible en intensité, relativement de longue durée, sans cause particulière » (Sander & Scherer, 2009, p. 362).

<sup>28</sup> Au-delà de l'humeur, le tempérament est l'« ensemble des caractères physiologiques propres à un individu qui détermineraient ses dispositions psychologiques » (Dictionnaire Antidote). Il peut être qualifié de nerveux, violent, sanguin, colérique, excessif, explosif, romanesque, amoureux, fougueux, combatif. Selon Le Grand Robert de la langue française (2017), il constitue l'« ensemble de caractères innés chez une personne, complexe psychophysiologique qui détermine ses comportements ».

<sup>29</sup> La personnalité est « l'ensemble des comportements, des attitudes, des motivations qui constituent l'individualité, la singularité de chaque être humain » (Dictionnaire Antidote).

2017), ce qui veut dire « mettre en mouvement » (Goleman, 1997, p. 109). Il existe plusieurs définitions plus élaborées de ce terme. Lafranchise, Lafortune et Rousseau (2013) ont examiné celles provenant de divers auteurs et résument l'émotion « comme une réaction affective intense, heureuse ou pénible, qui se caractérise par un patron expressif, physiologique et phénoménologique particulier et issu d'un processus d'évaluation cognitive lui donnant sa signification » (p. 149). Une autre définition fait ressortir d'autres aspects en lien avec l'objet de cette recherche, soit celle de Raynal et Riunier (2010) : les émotions sont « des réactions subjectives à l'égard du milieu, accompagnées de réponses hormonales et neurovégétatives, éprouvées en général comme agréables ou désagréables et tenues pour des réactions adaptatives qui affectent notre façon de penser » (p. 198). De ces définitions de l'émotion, différents éléments communs se dégagent, soit « des processus cognitifs, une activation physiologique, l'expression motrice, le sentiment subjectif ainsi que les tendances à l'action » (Wranik, 2009, p. 362).

En outre, plusieurs termes avoisinent le concept « émotion », comme celui de « sentiment » avec lequel il est souvent apparenté. Ce dernier se distingue principalement par sa plus grande durée et sa plus longue stabilité dans le temps. L'amour, la haine et l'insécurité en sont des exemples (Lafranchise et al., 2013). Bref, l'émotion est dans l'instant présent alors que le sentiment fait suite à l'émotion, en demeurant en arrière-plan et en étant plus durable (Gueguen, 2018).

Quant au type et au nombre d'émotions, les chercheurs ne s'accordent pas. Cependant, dans leurs études sur les expressions faciales, Ekman et Friesen (1978, cité dans Kaiser, Wehrle, & Schenkel, 2009, p. 87) ont mis en évidence six émotions primaires ou de base. Ce sont la joie, la tristesse, la peur, la colère, le dégoût et la surprise. De ces émotions découlent une gamme de variations d'émotions plus ou moins complexes appelées émotions secondaires ou mixtes qui sont des mélanges des émotions de base (Lafortune & Robertson, 2005; Lafranchise et al., 2013; Lazarus, 2001). Parmi celles-ci se retrouvent la honte<sup>30</sup>, la culpabilité<sup>31</sup>, la nostalgie, la jalousie et la fierté (Goleman, 1997; Pons et al., 2002). La honte et la culpabilité sont souvent présentes chez les personnes qui ont un surplus de poids, et la honte est particulièrement efficace pour déclencher des réactions neuroendocriniennes de stress stimulant la prise alimentaire (Tomiya, 2014). Même avec un classement différent des émotions de base, la roue des émotions de Plutchik (1980), illustrée à la Figure 4, donne un aperçu des combinaisons possibles.

Plusieurs éléments caractérisent les émotions. Les émotions primaires possèdent un caractère universel du fait que chacune comporte une expression faciale particulière nous permettant de les distinguer les unes des autres. Goleman (1997) rapporte qu'elles ont une certaine «signature biologique caractéristique» (p. 367). Elles sont à valence positive ou à valence négative, agréables ou désagréables. Elles

---

<sup>30</sup> « Sentiment pénible d'infériorité, d'indignité devant sa propre conscience, ou d'humiliation devant autrui, d'abaissement dans l'opinion des autres (sentiment du déshonneur) » (Robert et al., 2017).

<sup>31</sup> « La culpabilité porte sur ce que la personne fait, alors que la honte porte sur ce que la personne est » (Shapiro, 2003, cité dans B. Fortin, 2018, p. 2).

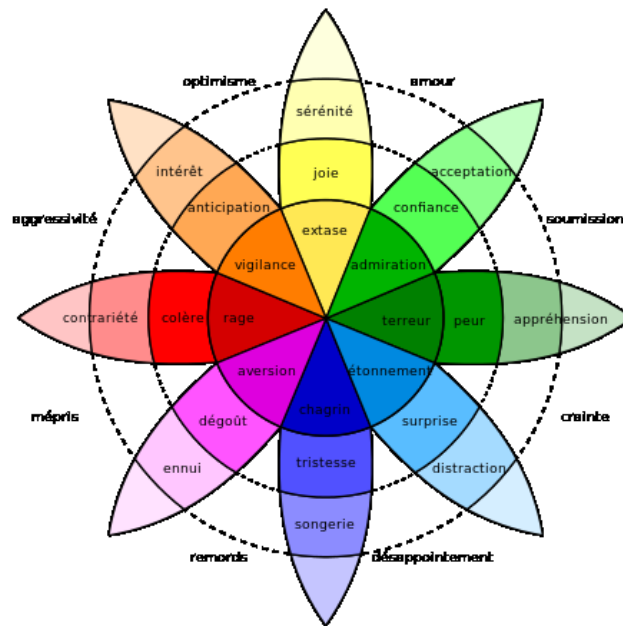


Figure 4. Roue des émotions de Robert Plutchik (1980)  
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plutchik-wheel\\_fr.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plutchik-wheel_fr.svg)

ont une intensité allant de peu à très intense, selon le degré d'activation de l'organisme dans l'expérience affective. Elles sont rapidement déclenchées, de courte durée et elles apparaissent spontanément (Kaiser et al., 2009). Elles peuvent être fictives ou réelles et renvoyer à des situations présentes, passées (souvenirs) et futures (appréhensions) (Pons, Doudin, Harris, & de Rosnay, 2005; Treillet, 2013). Mais quelles sont les structures anatomiques impliquées dans la production des émotions ?

### **Siège des émotions et leur production**

Dans les sections précédentes de ce chapitre, il a été question des émotions, puisqu'elles sont impliquées dans le stress psychologique et physiologique. Alors, comment sont-elles produites et comment agissent-elles ? Mais avant, où se situe le centre de production et de contrôle des émotions dans notre cerveau ?

**Le siège des émotions.** Du point de vue anatomique, les émotions siègent dans la partie du cerveau appelée «cerveau émotionnel» qui se distingue du cerveau reptilien et du cerveau cortical ou néocortex (nouveau cerveau). Il est situé à la partie supérieure du tronc cérébral<sup>32</sup> qui appartient au cerveau reptilien. Appartenant au système limbique<sup>33</sup>, il comprend entre autres l'amygdale, l'hippocampe et le cortex préfrontal. L'amygdale est le siège de la mémoire affective en entreposant les souvenirs et les réactions émotionnelles. Aussi, elle génère toutes les émotions, mais joue un rôle majeur dans les réactions de peur et d'agressivité (Gueguen, 2018). En ce sens, elle détermine nos actions en réagissant instantanément, comme un «détonateur neuronal», à toute situation interprétée comme menaçante, et ce, avant même que le néocortex ait pu prendre une décision plus éclairée. Par ce rôle, elle est considérée comme la «sentinelle psychologique» (Goleman, 1997, pp. 32-33). Elle travaille de concert avec l'hippocampe. Situé tout près, il est également un lieu de stockage important en mémorisant les faits bruts (circonstances, personnes présentes, lieu, etc.) afin de reconnaître une situation, tandis que l'amygdale retient la charge émotionnelle qui leur est associée. « Tout ce que nous apprenons et tous nos souvenirs dépendent de l'hippocampe » (Gueguen, 2018, p. 280). Pour la régulation des émotions, ces deux

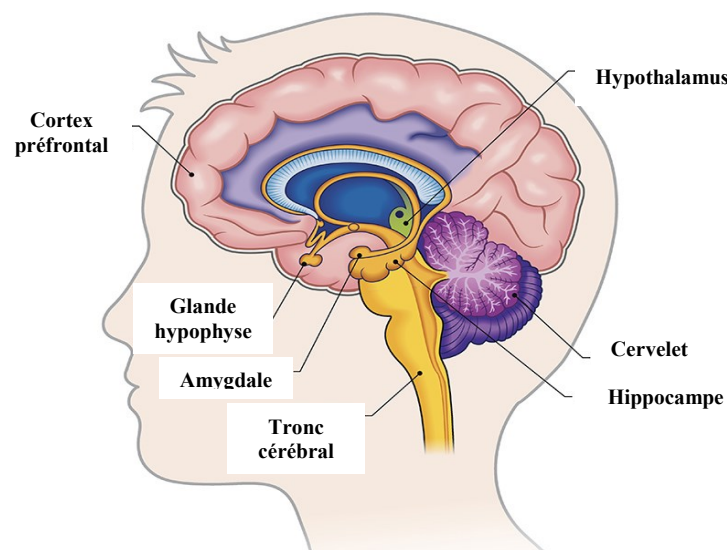
---

<sup>32</sup> « Région de l'encéphale formée par le bulbe rachidien, la protubérance annulaire et les pédoncules cérébraux, située dans la fosse cérébrale postérieure, en avant du cervelet et du 4<sup>e</sup> ventricule » (Office québécois de la langue française, 1998).

<sup>33</sup> Le système limbique est la « partie du système nerveux central qui se situe à sa base et qui comprend la région septale, le fornix, l'hippocampe, le complexe amygdalien et les cortex insulaire et fronto-orbitaire postérieur. [...] Le rôle dans le traitement de l'information sensorielle, sa mise en mémoire et la genèse des motivations est aujourd'hui bien reconnu. [...] Il préside au déterminisme physiologique des réactions émotionnelles. Il ne faut donc pas s'étonner de le trouver impliqué dans les comportements alimentaires, sexuels, sociaux (notamment dans l'agressivité) [...] » (Office québécois de la langue française, 1991).



parties du système limbique sont en relation avec le cortex préfrontal, situé à la partie antérieure du néocortex. Considéré comme le chef d'orchestre des émotions, il modère la réaction de l'amygdale en atténuant les réactions des émotions perturbatrices de peur et de colère (Goleman, 1997). Il a donc un rôle essentiel dans le contrôle des réponses émotionnelles (Gueguen, 2018). La Figure 5 (Queensland Brain Institut, 2020) illustre entre autres la localisation de ces trois structures du système limbique dans le cerveau. Alors, comment ces centres cérébraux interviennent-ils dans la production des émotions ?



*Figure 5.* Localisation de l'amygdale, de l'hippocampe et du cortex préfrontal dans le système limbique.  
(<https://qbi.uq.edu.au/brain/brain-anatomy/limbic-system>)

**Les mécanismes de production des émotions.** Face à une situation potentiellement menaçante, l'information provenant des organes des sens est transmise

à différentes régions du cerveau pour être analysée. Mais, une partie de cette information sensorielle arrive directement à l'amygdale, par un chemin plus court, ce qui lui permet de déclencher une réponse émotionnelle instantanée, en une fraction de seconde (millième de seconde), involontaire, inconsciente, mais imprécise. Le manque de précision, au profit de la vitesse, s'explique par le fait que l'amygdale émet un jugement intuitif en procédant par association, c'est-à-dire en évaluant les choses globalement, dans leur ensemble. L'amygdale commence donc à réagir avant que le néocortex ait terminé d'analyser la perception sensorielle et d'évaluer sa signification d'une manière plus approfondie et plus appropriée en tempérant la réaction de l'amygdale en vue d'une réaction plus ajustée (Goleman, 1997; Raynal & Rieunier, 2010). Cette zone corticale est cependant mieux informée, car elle procède à une évaluation plus complète de la situation, en se basant sur nos expériences passées, ce qui lui permet de porter un jugement plus réfléchi, judicieux et de déployer un plan de réactions plus élaboré (Cuisinier & Pons, 2012). Cette évaluation cognitive du sens de la situation, préalable à la réaction émotionnelle, joue un rôle essentiel dans le type d'émotions qui sera suscité (Cuisinier & Pons, 2012; Goleman, 1997; Grandjean & Scherer, 2009). Cette conception du rôle de la pensée cognitive dans les émotions rejoint celle de Lazarus et Folkman (1984) dans leur modèle transactionnel du stress psychologique où l'évaluation cognitive d'une situation potentiellement stressante influencera la nature, l'intensité de la réaction en fonction de l'émotion induite par rapport à la capacité de la personne d'y faire face. De plus, les émotions peuvent aussi être induites consciemment par la pensée en faisant référence à des situations

antérieures ou futures. Alors, même s'il est difficile de changer les émotions particulières éveillées par telle ou telle pensée, la personne a la possibilité de choisir sur quoi fixer sa pensée (Glasser, 1997; Goleman, 1997).

Les émotions représentent donc une composante essentielle et fondamentale dans nos comportements quotidiens. Dans cette dimension affective de la vie, il importe de faire preuve d'habiletés. Cependant, beaucoup de personnes semblent analphabètes émotionnellement, ce qui peut expliquer les difficultés relationnelles qu'elles ont avec elles-mêmes et avec les autres (Pons et al., 2002; Steiner, 2011). Il s'avère donc important de les reconnaître, de les comprendre et d'apprendre à les gérer. Dans cette optique d'apprentissage ou de développement d'habiletés émotionnelles, trois concepts possédant certaines similitudes seront explicités : intelligence émotionnelle, métaémotion et compétence émotionnelle.

### **Intelligence émotionnelle (IÉ)**

Le concept d'IÉ a été introduit par les psychologues Peter Salovey et John Mayer en 1990. Ces derniers la définissent « comme le sous-ensemble de l'intelligence sociale qui implique la capacité d'être attentif à ses propres émotions et à celles des autres, de les distinguer entre elles et d'utiliser cette information pour guider sa pensée et ses actions » [traduction libre] (p. 189). Par la suite, s'inspirant des travaux de Salovey et Mayer, Daniel Goleman, psychologue et journaliste scientifique, l'a popularisé en 1995 par son ouvrage *Emotional Intelligence* (Wexler,

2000; Wranik, 2009). Il précise qu'être émotionnellement intelligent, ce n'est pas « être gentil » et ce n'est pas se « défouler » (Goleman, 1998, pp. 15-16). Il la définit comme « la capacité à apprendre les diverses aptitudes pratiques qui sont fondées sur ces cinq composantes : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et la maîtrise des relations humaines » (p. 39). Comme caractéristiques, il ajoute que ces composantes sont indépendantes en apportant chacune leur part unique, interdépendantes en étant interreliées les unes aux autres et hiérarchisées parce qu'elles s'établissent les unes sur les autres. De plus, il affirme que l'IE n'est pas fixée à la naissance, qu'elle peut être stimulée et développée au fur et à mesure de nos expériences de vie, puisque le cerveau possède une grande plasticité. Qui plus est, il soutient que les formations visant à développer l'IE semblent mieux préparer les enfants à la vie. « Elles les vaccinent contre les périls de la vie » (1997, p. 353).

### **Métaémotion**

Issue de la psychologie cognitive développementale, le concept de métaémotion a été proposé par Pons, Doudin, Harris et de Rosnay (2002; 2005). Pour eux, la métaémotion comprend deux dimensions :

- une dimension déclarative (savoir-dire), soit *la compréhension des émotions* qui correspond à « la compréhension que le sujet a de la nature, des causes et des possibilités de contrôle des émotions. Il s'agit d'une compréhension consciente et explicite qu'une personne a des émotions » (p. 9) ;

- une dimension procédurale (savoir-faire), soit *la régulation des émotions* qui désigne « la capacité du sujet à réguler l'expression d'une émotion et son ressenti émotionnel de façon plus ou moins consciente et implicite [...] » (p. 9).

Un peu plus tard, Doudin, Curchod-Ruedi & Meylan (2013) apportent des précisions à ce concept qui devient :

la compréhension que le sujet a de la nature de ses émotions et de celles d'autrui (reconnaissance de l'émotion ressentie), des causes ayant provoqué l'émotion, des conséquences générées par les émotions sur soi et sur les autres, et la régulation (contrôle et modification) de ses émotions sur le plan tant des émotions ressenties (p. ex., réduire sa peur) que des émotions manifestées (p. ex., cacher sa colère). (p. 99)

*La compréhension des émotions* comprend neuf composantes qui débutent par la reconnaissance des émotions, puis la compréhension de l'impact des causes situationnelles, des souvenirs, des désirs, des connaissances et croyances sur les émotions, la compréhension de la possibilité de contrôler l'expression des émotions, de réguler le ressenti émotionnel et la compréhension des émotions mixtes et morales (Pons et al., 2002; 2005).

Quant à *la régulation des émotions*, d'autres auteurs la définissent comme la capacité à gérer et à moduler ses émotions en vue de faire un choix avant de poser une action et à répondre de façon adaptée dans des contextes variés (N. Royer, Cinq-Mars, & Royer Mireault, 2013).

Par ailleurs, des travaux révèlent que « plus la métaémotion de l'enfant est bonne [...], moins il a de problèmes à gérer les conflits interpersonnels ou les affects négatifs comme la frustration, la rage ou la colère » (Pons et al., 2002, p. 22). En éducation, développer la métaémotion aurait « une incidence positive sur l'alphabétisation émotionnelle, le savoir-être [...] et les performances scolaires de l'élève » (Pons et al., 2002, p. 21).

### **Compétence émotionnelle (CÉ)**

Déjà en 1998, Goleman parlait de la compétence émotionnelle comme une « capacité acquise et fondée sur l'intelligence émotionnelle » (p. 39). Il identifiait alors 25 compétences émotionnelles regroupées en compétences personnelles et sociales, réparties dans les cinq composantes de l'IE. Saarni (1999, 2000) est cependant celle qui donne le plus d'explications en ce qui a trait à la compétence émotionnelle qu'elle traduit en huit composantes (Lafortune, 2005; Lafortune, St-Pierre, & Daniel, 2005; Lafranchise et al., 2013). Elle la définit comme « la démonstration de l'autoefficacité dans les transactions sociales », ce qui signifie que la personne croit qu'elle possède la capacité et les compétences pour atteindre un résultat désiré » (Saarni, 2000, p. 68).

Quant aux composantes de la CE, ce sont : la conscience de ses propres états émotifs, l'habileté à percevoir et à comprendre les émotions des autres, l'habileté à utiliser un vocabulaire associé aux émotions, la capacité d'empathie, l'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est

exprimé, la capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation, la conscience que les émotions sont communiquées dans les relations interpersonnelles et la capacité d'autoefficacité émotionnelle (Lafortune, 2005, pp. 42-46; Lafortune et al., 2005, pp. 90-94; Lafranchise et al., 2013, pp. 150-151; Saarni, 1999; 2000, p. 77).

Parce qu'il existe une grande similarité entre la CÉ et la métaémotion, Pons (2014) les jumelle en schématisant le tout ainsi.

*Capacité à...*

- |                                                                                                                                                                                |   |                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Comprendre les émotions</i></li> </ul>                                                                                             | } | <i>dimension déclarative</i><br><i>« savoir-dire »</i>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ressentir</i></li> <li>- <i>Exprimer</i></li> <li>- <i>Contrôler l'expression</i></li> <li>- <i>Réguler le ressenti</i></li> </ul> | } | <i>dimension procédurale</i><br><i>« savoir-faire »</i> |

Plusieurs points communs sont observés dans les composantes de ces trois concepts. Cependant, la métaémotion, avec ses deux composantes de compréhension des émotions et de régulation des émotions, semble mieux convenir aux objectifs de cette recherche. De surcroît, ce concept s'accorde bien avec le processus de gestion des émotions qui sera utilisé dans les activités de formation lors de l'intervention auprès des enfants en surplus de poids, processus qui intègre ces deux composantes. Cependant, le terme employé par Saarni (2000) pour définir la CÉ, soit la

démonstration de l'autoefficacité émotionnelle, représente un indicateur intéressant pour constater l'amélioration de la personne dans la gestion de ses émotions.

### **Processus de gestion des émotions**

Des auteurs affirment que certaines personnes en situation d'embonpoint ou d'obésité ont de la difficulté à faire la différence entre un sentiment de peur, de colère, d'ennui et la faim (Goleman, 1997; Schiltz & Matera, 2013). Ainsi, la prise alimentaire, en particulier les aliments à haute densité énergétique (riches en glucides et en lipides), joue le même rôle que les endorphines en provoquant un effet sédatif et réconfortant (Tomiyaama, 2014) de même qu'une amélioration de l'humeur (Lecerf, 2006), ce qui conduit ces personnes à se suralimenter dès qu'elles sont contrariées. En somme, pour retrouver un équilibre émotionnel, un déséquilibre alimentaire est créé afin de s'adapter et répondre à des émotions à valence négative (d'Autume et al., 2012).

Alors, afin que les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité arrivent à démontrer de l'autoefficacité dans leur relation avec soi et les autres, il est primordial de leur enseigner un processus de gestion des émotions et qu'ils arrivent à le réinvestir dans leur quotidien. Cet outil, intégrant autant un « savoir dire » qu'un « savoir-faire », leur permettra de s'autoréguler émotionnellement et de se maîtriser, de sorte qu'ils pourront mettre en sourdine leurs émotions pour que leur attention et leur énergie soient davantage centrées sur la situation ambiante (N. Royer et al., 2013, p. 128). De



plus, ce processus de gestion consciente des émotions s'harmonise judicieusement avec les notions abordées précédemment dans le stress physiologique et celui de stress psychologique en offrant à l'enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité un outil simple et concret d'autocontrôle. Le Tableau 1 présente les six étapes de ce processus et donne des indications autant à l'enfant (E) qu'à l'adulte intervenant (AI) (parent, grands-parents, éducateur, médecin, infirmière, nutritionniste).

Le texte qui suit fournit une description plus détaillée de chacune des six étapes du processus (Gaulin, Otis, Sabourin, Savard, & Tremblay, 2002a, pp. 131-138).

**1<sup>re</sup> étape : Je ressens (E) → Je perçois et j'accueille (AI)**

- L'émotion se manifeste par divers indices verbaux ou non verbaux (Chabot, 2000) :
  - changements dans le corps notamment : tremblements, visage et oreilles rouges, accélération des battements du cœur et du rythme respiratoire, respiration, maux de ventre, de tête, saignements de nez, paralysie, bégaiement, crispation du visage, des poings, mains moites, pleurs ;
  - sensations plus ou moins plaisantes : malaises, sensations désagréables, d'inconfort ;
  - des mimiques et des postures particulières notamment : se prendre la tête à deux mains, ronger ses ongles, tête et épaules affaissées, grimaces, sourcils froncés, soupirs, bougonnements, bouderie ;

- des réactions de rapprochement ou d'évitement qui se traduisent par la fuite ou le combat, la tendresse ou l'agression, comme : se rapprocher et se confier à une personne ou au contraire, se retirer, s'isoler des autres ou même émettre des commentaires négatifs ;
- des pensées négatives qui nous amènent à prendre des décisions, comme se penser « pas beau », « pas bon » (se dénigrer, nier ses qualités).
- Pour l'adulte intervenant, il demeure important, en plus de percevoir ces indices, de les accueillir afin d'aider l'enfant à aller plus loin dans le processus, ce qui demande de l'ouverture de part et d'autre.

## **2<sup>e</sup> étape : Je nomme (E) → J'interroge (AI)**

- Nommer l'émotion avec le plus de précision possible permet à l'enfant de la rendre plus tangible, réelle, d'en prendre conscience et d'avoir du pouvoir sur elle. Selon Gueguen (2018), le fait de nommer les émotions désagréables désamorce l'amygdale, diminuant du même coup la sécrétion d'adrénaline et de cortisol, ce qui diminue le stress et apaise la personne.
- Pour ce faire, ils ont besoin d'un adulte intervenant qui peut proposer une liste d'émotions indiquant divers degrés ou nuances, par exemple pour la peur : inquiet, craintif, apeuré, angoissé, paniqué.

## **3<sup>e</sup> étape : J'exprime (E) → J'interroge (AI)**

- Exprimer ses émotions permet à l'enfant de libérer son esprit de cette surcharge affective, de les apprivoiser et de les surmonter. Si elles ne sont pas exprimées,

elles peuvent devenir envahissantes et nuire aux activités qu'il accomplit et à ses relations avec les autres.

- L'adulte intervenant peut l'aider dans ce sens, en lui demandant de s'exprimer, de décrire son émotion, de la laisser vivre et non la retenir. L'enfant doit alors se sentir en confiance pour le faire.

#### **4<sup>e</sup> étape : Je choisis (E) → J'accompagne (AI)**

- L'enfant fait un inventaire des stratégies possibles à sa disposition en évaluant les conséquences de ce choix afin qu'il soit éclairé et le plus approprié pour lui à ce moment-là, donc constructif.
- L'adulte intervenant pourra l'accompagner dans la prise de décision pour ce choix de stratégie.

#### **5<sup>e</sup> étape : J'agis (E) → Je soutiens (AI)**

- L'enfant passe à l'action et met à l'essai la solution envisagée.
- Le soutien de l'adulte intervenant est important en s'assurant que des conditions favorables soient mises en place.

#### **6<sup>e</sup> étape : Je m'évalue (E) → J'objective (AI)**

- L'enfant évalue si les résultats sont positifs ou négatifs. S'ils sont négatifs, il revient à l'étape 4 en choisissant une autre solution à mettre en place.
- L'adulte intervenant l'aide à prendre une certaine distance par rapport à ses résultats et lui fait prendre conscience de l'importance de sa démarche.

Tableau 1. *Processus de gestion des émotions*  
(Gaulin et al., 2002a, p. 139)

	L'ENFANT	L'ADULTE INTERVENANT	
<b>JE RESSENS</b>	1. Je ressens une émotion qui se manifeste par : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des changements dans mon corps ;</li> <li>• des sensations plus ou moins plaisantes ;</li> <li>• des mimiques, des gestes et des postures précises ;</li> <li>• des réactions de rapprochement ou d'éloignement [évitement] ;</li> <li>• des pensées.</li> </ul>	1. Je perçois chez l'enfant une émotion par son comportement verbal et non verbal. Je lui pose la ou les questions : « Qu'est-ce qui se passe ? » « Ça n'a pas l'air d'aller ? »	<b>JE PERÇOIS ET J'ACCUEILLE</b>
<b>JE NOMME</b>	2. Je nomme comment je me sens, comment s'appelle l'émotion qui m'habite.	2. J'aide l'enfant à nommer l'émotion : en lui demandant comment il se sent, en l'aidant à préciser l'émotion qui l'habite.	<b>J'INTERROGE</b>
<b>J'EXPRIME</b>	3. J'exprime par des mots ce que je vis : les faits, ma perception de la situation, les raisons, mes pensées.	3. J'aide l'enfant à s'exprimer en le questionnant sur la situation vécue.	
<b>JE CHOISIS</b>	4. Je choisis : « Qu'est-ce que je peux faire maintenant pour me sentir bien ? » Je trouve différents moyens, scénarios, solutions ou possibilités pour retrouver l'équilibre émotionnel.	4. J'invite l'enfant à trouver une ou des solutions temporaires ou définitives à la situation.	<b>J'ACCOMPAGNE</b>
<b>J'AGIS</b>	5. Je passe à l'action, je pose un geste qui va être constructif pour moi et pour les autres.	5. Je m'assure du quoi, comment et quand de l'action ou du geste à poser.	<b>JE SOUTIENS</b>
<b>JE M'ÉVALUE</b>	6. J'évalue le résultat des actions posées.	6. Je m'informe de sa démarche et de ses résultats. J'objective avec lui les résultats attendus et obtenus.	<b>J'OBJECTIVE</b>

Le terme « élève » a été remplacé par celui d'« enfant ».

## THÉORIE DU CHOIX

Dans cette *quatrième section* du cadre théorique, la théorie du choix du Dr William Glasser, reprise par Francine Bélair, sera exposée. Cette théorie est centrale parce qu'elle permet d'englober les concepts préalablement développés, soit l'obésité, le stress physiologique et psychologique et les émotions. La Figure 7 montre la manière dont ces concepts sont incorporés à la théorie du choix. Pour débiter, les besoins fondamentaux seront présentés. Ils seront suivis par l'explication du monde de qualité et du système comportemental. Puis, un concept clé, celui de comportement global, sera décrit. Pour terminer, l'obésité sera vue sous l'angle de la théorie du choix de Glasser.

« Votre bonheur ne dépend pas  
de ce que les autres font, mais ce que vous choisissez de faire,  
et plus vite vous apprendrez cela, plus vous serez heureux »  
(Glasser, 1997, p. 206).

Contrairement à la croyance populaire voulant que la source de nos problèmes soit imputable au monde extérieur, tout ce que nous pensons, faisons, ressentons est provoqué par ce qui se passe à l'intérieur de nous et non à l'extérieur. C'est ce qu'affirme le Dr William Glasser (1997) dans son ouvrage intitulé *La théorie du choix*, appelée précédemment *Théorie du contrôle*, mais connue antérieurement sous la terminologie de *Thérapie de la réalité*. Cette approche en psychologie du contrôle interne, qui se base sur l'architecture psychologique de l'être humain (Leduc, 1983), permet d'expliquer pourquoi et comment nous faisons les choix qui déterminent nos

comportements et notre vie (Glasser, 1998). Aussi, elle amène la personne à se réapproprier, à se responsabiliser vis-à-vis de ses choix et ainsi à avoir plus de contrôle sur sa vie.

### **Besoins fondamentaux**

Selon Glasser (1997), tous nos comportements cherchent à satisfaire des forces internes très puissantes qui nous poussent à agir : les besoins fondamentaux. Il en mentionne cinq : la survie, l'appartenance (aimer, partager et coopérer), le pouvoir (sur le corps, l'environnement, soi et les autres), la liberté et le plaisir. Le premier, la survie, fait référence à un besoin physiologique et les quatre autres, à des besoins psychologiques. Ces besoins sont universels, puisqu'ils sont inscrits dans nos gènes depuis la nuit des temps. Interreliés et interdépendants, ces besoins sont tous essentiels à notre survie, et la personne se doit de les satisfaire. Toutefois, la manière de les satisfaire varie d'une personne à l'autre et d'un moment de la vie à un autre. Par ailleurs, Bélair (1996) précise qu'il n'y a pas de hiérarchie dans les besoins. « Aucun des besoins n'est plus important qu'un autre. Cependant, dans la vie de tous les jours, on peut facilement observer qu'à un moment donné, pour un individu, un besoin non satisfait deviendra alors le besoin prédominant » (Bélair, 1996, p. 29).

### **Monde de qualité et système comportemental**

L'être humain n'a d'autres choix que de répondre à ses besoins. Pour ce faire, il a appris dès la naissance à utiliser divers comportements correspondant à des images

mentales représentant les meilleures façons de satisfaire ses besoins fondamentaux (Glasser, 1998). Bélair (1996) utilise pour ces images le terme de « représentations spéciales individuelles » qui correspondent à la « reproduction imagée de la satisfaction idéale des besoins » (p. 35). À chaque besoin correspondent alors une ou des images précises, mais pas nécessairement rationnelles, pour le satisfaire. L'ensemble de ces images spécifiques ou représentations spéciales, qui s'élabore tout au long de notre vie, est appelé « monde de qualité ». Selon Glasser (1998), ces images sont regroupées en trois catégories : « les personnes avec qui nous préférons être, les choses que nous voulons par-dessus tout posséder ou expérimenter et les idées ou croyances qui gouvernent une bonne partie de notre comportement » (p. 57). Ce monde de qualité représente la manière particulière de chacun de percevoir la réalité et de ce fait, ce monde est personnel et unique à chacun.

L'ensemble des comportements de l'être humain est donc orienté vers l'atteinte d'objectifs internes que sont ces images associées à des besoins fondamentaux. Par conséquent, « tous nos comportements découlent de nos tentatives constantes pour réduire l'écart entre ce que nous voulons : les images que nous avons dans la tête) et ce que nous avons (la façon dont nous voyons les situations dans le monde réel) » (Glasser, 1997, p. 37). De plus, le choix du comportement, dans une situation donnée, peut alors être bon ou mauvais, sage ou insensé, agréable ou désagréable, moral ou immoral, heureux ou misérable, mais *il constitue toujours la meilleure façon de satisfaire le besoin à ce moment précis de notre vie* (Bélair, 1996).

Tous nos comportements sont produits par différentes parties de notre cerveau qui constituent notre système comportemental global, comprenant une grande réserve, quasi illimitée, de comportements complexes organisés, déjà expérimentés. Lorsqu'un signal est déclenché à la suite de l'évaluation d'un écart entre les images de la réalité et celles de notre monde de qualité, il nous pousse à regarder dans notre système comportemental et à choisir le ou les comportements que nous jugeons les plus efficaces pour réduire cet écart à ce moment précis. S'il n'y en a pas, ce système comportemental, en constante réorganisation, a la capacité de créer de nouveaux comportements pour satisfaire le besoin du moment. C'est ce que Glasser (1997) appelle la « réorganisation créative ». Cette création de nouveaux comportements peut s'effectuer « à partir de nos connaissances, de nos rêves, de nos fantasmes, de nos études, de nos lectures, de nos visionnements de films » (Bélair, 1996, p. 82). Par contre, il est toujours plus facile de réutiliser un comportement connu, car créer un nouveau comportement, c'est se lancer dans l'inconnu, ce qui signifie qu'on ne peut prévoir le résultat (Bélair, 1996). C'est ce qui peut expliquer en partie la difficulté des personnes à faire preuve de créativité pour changer un comportement qu'elle sait lui être nuisible.

### **Comportement global**

Dans ses ouvrages, Glasser (1997, 1998) amène le concept de « comportement global ». Pour lui, un comportement est une « façon de se comporter » (1998, p. 87).



Dans cette « façon de se comporter », il y a toujours la présence de quatre composantes inséparables. C'est pourquoi le terme « global » a été ajouté pour faire référence à ces quatre composantes indissociables qui agissent simultanément. Ce sont : l'action (AGIR), la pensée (PENSER), l'émotion (RESSENTIR) et les manifestations physiologiques (RÉAGIR PHYSIOLOGIQUEMENT). Chacune se définit comme suit :

AGIR : ce sont les actions, c'est-à-dire les mouvements volontaires du corps ;

PENSER : ce sont les pensées produites volontairement ou involontairement (discours intérieurs, images, représentations kinesthésiques, rêves) ;

RESSENTIR : c'est la capacité de susciter des émotions agréables ou désagréables lorsque la personne fait ou pense ;

RÉAGIR PHYSIOLOGIQUEMENT : c'est la capacité d'engendrer des manifestations corporelles principalement involontaires et associées à ce que la personne fait, pense ou ressent.

Chaque comportement global est toujours composé de ses quatre composantes. Cependant, une des composantes peut être dominante, et c'est par cette composante que le comportement global est nommé. Pour ce faire, Glasser (1998) conseille d'utiliser un verbe d'action pour l'exprimer afin de mettre l'accent sur l'action, qui montre ainsi une forme de contrôle sur ce qui arrive, plutôt qu'un verbe d'état qui suppose que la personne subit ce qui lui arrive (exemple : « se mettre en colère » plutôt

qu'« être en colère »). En plus, il suggère de faire précéder cette appellation par le verbe « choisir », car pour lui, un comportement est le résultat d'un choix, ce qui laisse de la place à l'espoir, car il n'est pas irréversible et qu'il est possible de le changer (exemple : « je choisis d'avoir peur », plutôt que de dire : « je suis inquiet »).

La compréhension de ce concept constitue un levier important pour apporter un changement dans les comportements. Selon Glasser (1997, 1998), chaque personne possède divers degrés de contrôle sur chacune des composantes. Elle a un « contrôle direct » presque total sur la composante « agir », un « certain contrôle direct » sur la composante « penser » et un « contrôle indirect » sur les deux autres composantes (Glasser, 1998, p. 89). Le contrôle indirect s'explique par le fait qu'en choisissant de changer la composante « agir » ou « penser », les composantes « ressentir » et « réagir physiologiquement » changent par le fait même. Donc, pour changer un comportement global, il faut CHOISIR de changer prioritairement les composantes de « FAIRE » et de « PENSER » (Glasser, 1997, p. 57). Au quotidien, l'expression d'un déséquilibre entre ce que la personne veut et ce qu'elle perçoit se traduit souvent par les composantes « émotions » et « manifestations physiologiques » qui sont prédominantes. Elles sont des signes d'insatisfaction indiquant une perte de contrôle sur sa vie. Pour reprendre ce contrôle, la personne doit remplacer les comportements émotifs douloureux par des comportements d'action, car ils peuvent être choisis à n'importe quel moment. L'analogie de l'auto est utilisée pour expliquer les degrés de contrôle (Bélair, 1996). Les deux roues avant représentent l'action et la pensée. Ce

sont les roues avec lesquelles la personne dirige son comportement (contrôle direct). Les roues arrière sont l'émotion et les manifestations physiologiques, c'est le signal. Ce sont par ces deux roues que le signal d'un déséquilibre est perçu entre ce que la personne veut et ce qu'elle perçoit. Ce déséquilibre l'amène irrémédiablement à se comporter (contrôle indirect).

Or, le choix du comportement repose sur l'évaluation (cognitive) de l'efficacité que la personne en a faite, pour satisfaire ses besoins du moment (Glasser, 1997, p. 74). Pour Bélair (1996), l'autoévaluation représente la clé de voûte du succès de la démarche de changement, mais c'est également une opération difficile. Difficile, car il est douloureux pour la personne de s'avouer que le comportement disponible à ce moment précis de sa vie est inefficace, qu'il l'éloigne de la satisfaction d'une image de son monde de qualité ou empêche la satisfaction d'une autre image.

### **Maladies psychosomatiques**

Parce qu'il existe un lien étroit entre l'esprit et le corps, des maladies dites « psychosomatiques » peuvent se développer. Sont qualifiées de maladies psychosomatiques<sup>34</sup> celles dont la cause est en partie psychologique ou émotionnelle. Parmi ces maladies, Glasser (1997) inclut, entre autres, les maladies coronariennes, la

---

<sup>34</sup> « Affections, manifestations, perturbations, désordres psychosomatiques, qui, étant eux-mêmes de nature organique, physiologique, sont causés ou aggravés par des facteurs psychiques » (Robert et al., 2017).

colite<sup>35</sup>, l'eczéma, l'arthrite rhumatoïde, les ulcères d'estomac et la fatigue généralisée. Il les nomme aussi maladies créatives, car d'après lui, elles « prennent naissance dans une action de notre corps tentant désespérément de reprendre un réel contrôle sur certaines situations de notre vie qui échappent à notre contrôle de façon chronique » (Glasser, 1997, p. 124). Pour Glasser, le contrôle est un moyen utilisé pour répondre à nos besoins fondamentaux. Selon lui, la personne CHOISIT des comportements douloureux ou autodestructeurs, comme les maladies psychosomatiques. Pour expliquer ces choix, il invoque les raisons suivantes : pour maîtriser une colère qui est souvent peu efficace comme comportement ; pour échapper à un contrôle exercé par une autre personne, ce qui est une forme de rébellion inconsciente ; pour amener les autres à l'aider sans avoir à le demander, ce qui correspond à une sorte d'appel au secours ; pour excuser un refus de faire quelque chose de plus efficace ; pour prendre ou reprendre du contrôle sur sa vie. Pour sortir de ces choix douloureux, la solution la plus efficace réside toujours dans le choix d'un comportement d'« agir » ou de « penser » qui apportera une satisfaction, si petite soit-elle. De surcroît, plus la personne recouvrera un peu de contrôle, plus elle prendra de l'assurance et obtiendra la certitude qu'elle peut en obtenir davantage.

Par ailleurs, il arrive, et c'est inévitable, qu'il y ait dans une situation donnée un conflit entre des besoins fondamentaux ou entre deux aspects (images) d'un même besoin. La personne ressent alors un grand déchirement interne indiquant une perte

---

<sup>35</sup> « Maladie chronique, souvent sans origine connue et provoquant une diarrhée mêlée de mucosités et de sang » (Office québécois de la langue française, 1979b).

totale de contrôle, car peu importe ce qu'elle fait, il y a toujours une différence entre ce qu'elle a et l'une ou l'autre image qu'elle veut dans son monde de qualité. Pour reprendre le contrôle, cette situation amène le système comportemental à être de plus en plus créatif pour trouver constamment des solutions, ce qui peut entraîner de la fatigue, de l'épuisement et même conduire à la maladie, si la personne n'écoute pas les signes de son corps. Glasser (1997) parle alors d'un *vrai conflit*. Pour illustrer le vrai conflit, il nous parle d'un homme qui se voit offrir une promotion à son travail à condition de déménager dans une autre ville, mais sa conjointe ne peut abandonner ses parents âgés, car elle est fille unique. Il est donc pris entre la satisfaction de ses besoins de pouvoir et de liberté et celui d'amour. Glasser distingue le vrai conflit du *faux conflit* par le fait que dans ce dernier, il existe un comportement susceptible de résoudre le conflit, mais la personne n'est pas prête à faire les efforts nécessaires et préfère se plaindre, demeurer dans l'inaction et dans la souffrance. Par exemple, une personne malheureuse qui voudrait aller à l'université, mais se dit ne pas pouvoir, car elle doit travailler. Il est à souligner que Glasser croit qu'il y a peu de véritables vrais conflits et que la plupart sont de faux conflits. Ce sont alors des conflits de représentations spéciales, de « vœux », mais pas de besoins. Pour terminer, il nous rappelle que le choix de la souffrance et de l'incapacité ne nous aide pas et ne nous permet pas d'aider les autres personnes engagées dans un conflit.

La Figure 6 schématise de façon générale la théorie du choix de Glasser.

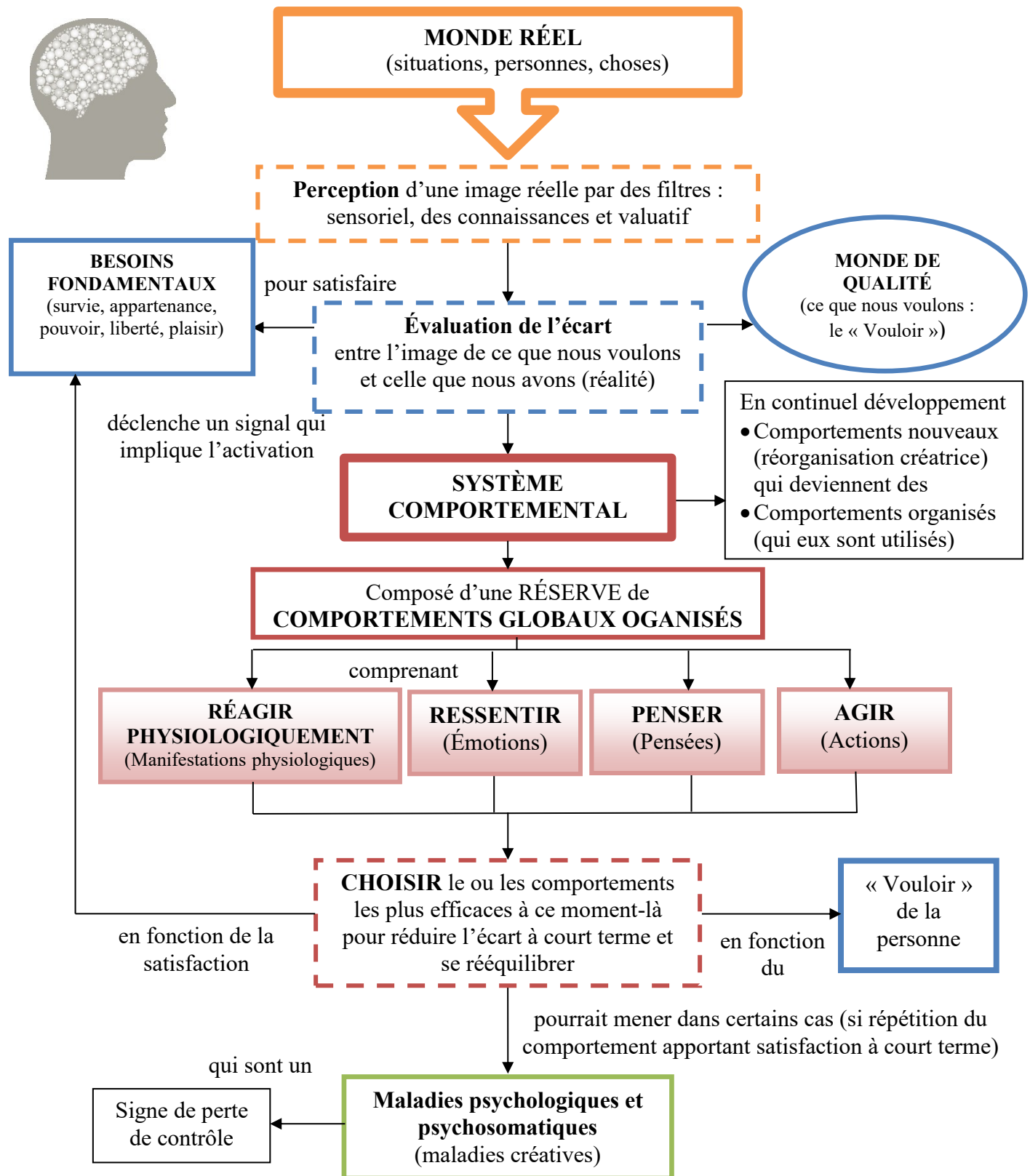


Figure 6. Schématisation de la théorie du choix de William Glasser.

### **Obésité au regard de la théorie du choix**

Selon les explications fournies par la théorie de Glasser, l'obésité avec ses comorbidités pourrait être apparentée à une maladie créative ou psychosomatique. Les éléments de cette théorie constitueront les filtres théoriques qui permettront d'analyser le comportement global de personnes en situation d'obésité.

La personne en situation d'obésité évalue qu'il y a un écart important entre l'image qu'elle veut d'elle-même dans son monde de qualité, et celle qu'elle a ou ce qu'elle se dit par rapport à ce que les autres pensent d'elle par leur regard, leurs paroles ou leurs gestes (critique verbale ou langage non verbal). Les bases de ce processus d'évaluation sont les mêmes chez l'adulte et l'enfant, mais il s'opère selon les connaissances et les expériences de chacun. À chacune de ces situations où l'écart est important, la personne ressent une panoplie d'émotions douloureuses (comme la honte, la culpabilité, la colère, la tristesse, la peur). Ce comportement émotionnel, induit par une série de pensées négatives, est dominant chez ces personnes, et il révèle une perte de contrôle qui avec le temps devient chronique. De plus, pour avoir un certain contrôle sur sa vie, elle choisit de manger ou de ne pas faire d'activité physique ou de demeurer plutôt inactive, car cela satisfait pour le moment un des besoins fondamentaux, en lui procurant un plaisir momentané, une satisfaction, qui calme sa souffrance à court terme. Par contre, plus elle l'utilise, plus cette action devient automatique, récurrente et difficile à changer, ce qui s'avère néfaste pour elle. Comme le spécifie Glasser (1997, 1998), l'origine de cette maladie réside donc dans une action

du corps visant à reprendre sans cesse un réel contrôle sur certaines situations de sa vie qui échappent à son contrôle, et ce, de façon chronique.

Par ailleurs, selon le concept de vrai et faux conflit de besoins, la personne en situation d'obésité pourrait présenter un faux conflit, puisqu'elle a des comportements à sa portée qu'elle pourrait utiliser et trouve sûrement difficile de les mettre en pratique, mais elle ne change rien. Elle poursuit plutôt l'utilisation du même comportement en entretenant des émotions douloureuses, de la dévalorisation, de l'insatisfaction de son image corporelle et continue de manger ou de demeurer passive parce que ce comportement est somme toute satisfaisant, et le changer s'avèrerait douloureux et moins satisfaisant à court terme. Cependant, si elle connaissait la théorie du choix et qu'elle était capable de reconnaître consciemment qu'elle choisit de rester dans sa souffrance, que ces comportements satisfont pour le moment un besoin fondamental (pouvoir, plaisir, appartenance, être vu, reconnu, sécurisé), qu'ils peuvent être néfastes pour sa santé, et qu'il existe d'autres comportements qu'elle pourrait utiliser, passerait-elle plus à l'action ?

Cette théorie constitue une piste à explorer quant à la façon d'aborder l'intervention auprès des personnes en situation d'embonpoint ou d'obésité, qu'elles aient 6 ans ou 65 ans et, de plus, elle donne de l'espoir, car c'est une question de choix, choix qui peut être changé. La solution est à l'intérieur d'elles et non à l'extérieur. La théorie du choix donne ainsi à la personne la possibilité de réaliser

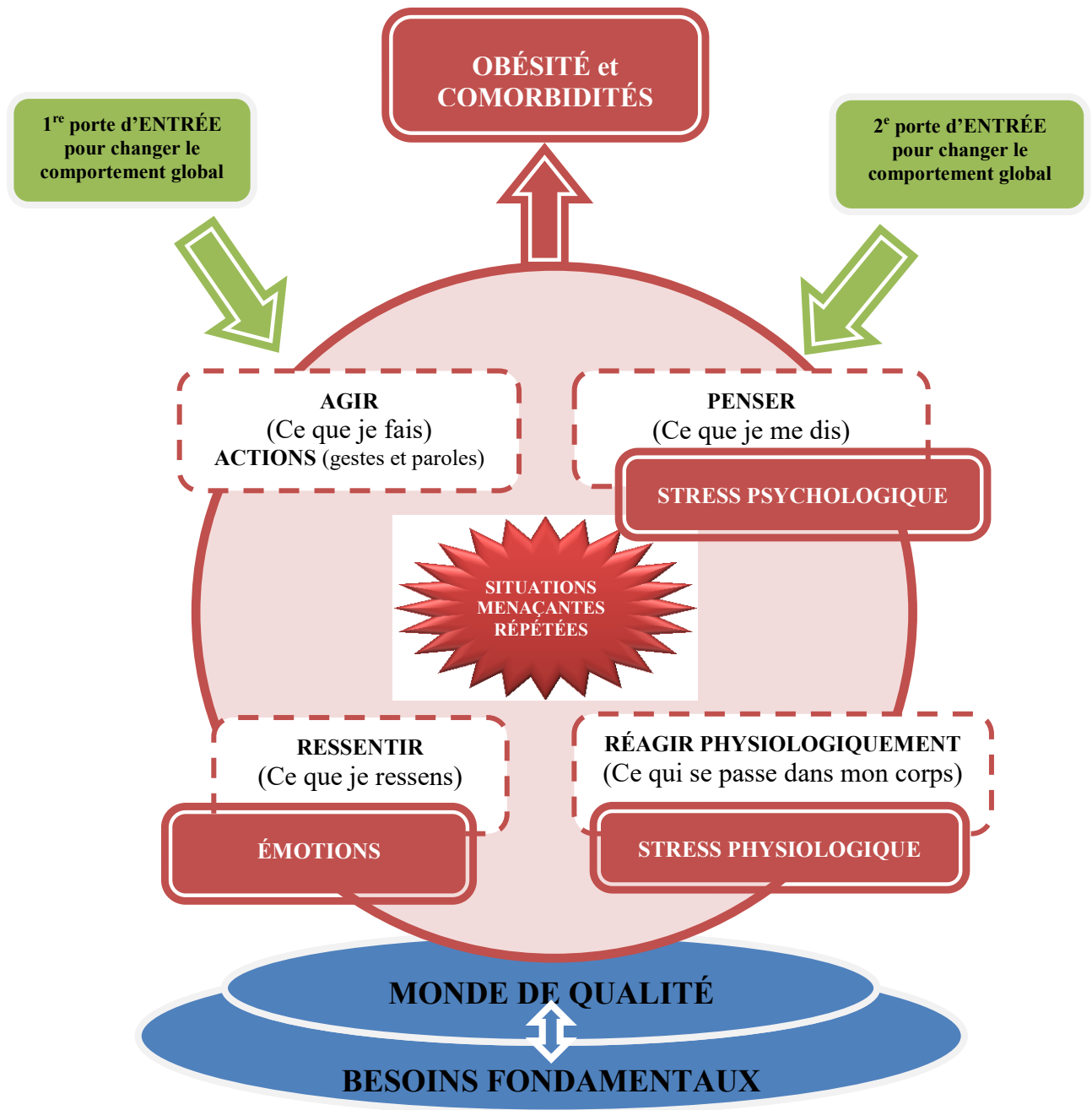


qu'elle est responsable de son choix de comportements en nommant ce qu'elle veut en lien avec les représentations spéciales dans son monde de qualité, en reconnaissant qu'elle choisit son comportement selon ces images, mais que d'autres peuvent être ajoutées, en se questionnant sur la pertinence de ce choix, à savoir s'il demeure toujours approprié malgré qu'il a pu l'être antérieurement, et en faisant des choix plus satisfaisants pour elle.

La théorie du choix de Glasser (1997, 1998) est donc une approche théorique qui permet de filtrer le comportement global selon ses quatre composantes : manifestations physiologiques, émotions, pensées et actions. En effet, cette théorie offre aux personnes un moyen de changer consciemment et positivement des comportements dont l'impact est néfaste afin d'avoir un meilleur contrôle sur leur vie et être plus heureuses. Il en va de même pour la formation éducative proposée qui vise à fournir aux enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité des outils simples sur la connaissance de soi pour qu'ils apprennent à faire des prises de conscience et des choix constructifs pour arriver à autogérer sainement leurs comportements afin de retrouver ou conserver un mieux-être personnel et être plus heureux.

Dans cette optique, les quatre composantes du comportement global servent de structurant et de filtre pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des enfants en surplus de poids. Cependant, dans le contexte de cette étude, nous nous attardons spécifiquement aux manifestations physiologiques liées

*au stress, aux émotions à valence négative, aux pensées et aux actions à répercussions non souhaitables.* Ces choix sont justifiés en raison du vécu particulier de ces enfants qui sont plus vulnérables au stress répété, stress qui est accompagné d'émotions à valence négative comme la peur, la colère, la tristesse et la honte. Ces émotions, à leur tour, peuvent engendrer ou être le résultat de pensées dévalorisantes dues, entre autres, à une faible estime de soi et à une insatisfaction de leur image corporelle. Au final, ce stress, ces émotions et ces pensées peuvent générer des actions dont les répercussions sont néfastes pour leur santé et leurs relations comme celles de suralimentation, d'inactivité, d'isolement ou d'agression envers autrui.



*Figure 7.* Composantes du COMPORTEMENT GLOBAL et relation avec les CONCEPTS CLÉS de la recherche.  
(inspiré de William Glasser, 1997, 1998)

## **Cadre méthodologique**

Faisant suite au cadre théorique, ce *troisième chapitre* expose la démarche méthodologique au regard de cette recherche qui a pour but d'éduquer les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité en les outillant dans la gestion de leur comportement global. Des éléments seront fournis sur l'approche méthodologique, les participants et le mode de recrutement, la formation éducative offerte ainsi que sur les outils de collecte de données, la méthode d'analyse des données, et pour terminer, de l'information sur des aspects de scientificité et de validité méthodologique.

### **APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Cette recherche est de type qualitative et s'inscrit dans une posture épistémologique interprétative, et ce, à partir de la question : *Quels apports, dans le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité, une formation éducative basée sur le programme À la découverte de soi suscite-t-elle ?* Trois objectifs de recherche en découlent. Le premier est d'identifier et d'analyser le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité avant et après la formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi*. Le deuxième est de documenter la nature des apports que suscite une formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi* dans le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité. Quant au troisième, il s'agit de tracer

une trajectoire de l'évolution des composantes du comportement global de chaque enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité suscitée par une formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi*.

Le terme « qualitatif » fait référence au type de données recueillies qui sont de nature qualitative parce que difficilement quantifiables, puisqu'il s'agit de mots et de comportements. Quant au terme « interprétatif », il correspond à la posture du chercheur qui désire « comprendre le sens de la réalité des individus » (Savoie-Zajc, 2011b, p. 126) et l'expliquer. De plus, cette étude des significations des individus ne peut se faire qu'à partir du point de vue des individus eux-mêmes (C. Royer, 2007, p. 90) à qui on donne la parole. Cette démarche permet de mettre l'accent sur le vécu de l'individu et son expérience subjective (Anadon, 2006, p. 19) en « dégageant l'essence d'un phénomène tel que certains individus l'ont vécu » (Savoie-Zajc, 2007, p. 106). En somme, il s'agit d'un type de recherche qui « privilégie l'interaction entre chercheurs et participants, pour une meilleure compréhension du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011a, p. 146).

De plus, selon la typologie la plus classique des recherches en éducation (Gohier, 2011, p. 85), cette recherche fondamentale empirique est classée « exploratoire », parce qu'elle vise à « clarifier un problème de recherche plus ou moins défini » (Trudel, Simard, & Vonarx, 2007, p. 39). En effet, peu de recherches se

sont attardées à outiller les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité sur leur gestion comportementale à l'aide d'un programme éducatif existant.

### **PARTICIPANTS ET MODE DE RECRUTEMENT**

Dans le cadre de cette recherche, l'échantillonnage a été de type non probabiliste par choix raisonné (M.-F. Fortin & Gagnon, 2010, p. 235), ce qui signifie que l'échantillon ainsi constitué ne s'est pas fait au hasard, mais par rapport à des caractéristiques ou à des critères précis afin d'obtenir des données riches et significatives (Deslaurier & Kérisit, 1997, p. 97). Savoie-Zajc (2011a, p. 130) parle alors d'un choix intentionnel, puisque l'échantillon a été composé en fonction des objectifs à atteindre (soit une compréhension en profondeur), justifié, cohérent avec la posture interprétative. Il traduit un souci éthique (transparence, consentement libre et éclairé de la part des enfants et de leurs parents). Les participants représentent alors des informateurs clés, dits «compétents», qui peuvent fournir des connaissances détaillées, riches et en profondeur par rapport à l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2007, p. 103 et 110). Ce type d'échantillonnage implique aussi que la participation s'est faite sur une base volontaire de la part des enfants avec l'accord également de leurs parents, puisqu'ils sont mineurs. Quant au nombre de participants, même s'il demeure arbitraire (Savoie-Zajc, 2007), Creswell (1998, cité dans Savoie-Zajc, 2007) « identifie jusqu'à un maximum d'entrevues avec 10 personnes pour ce type de recherche » (p. 104).

L'échantillon comprend huit garçons ou filles âgés de 8 à 13 ans, présentant de l'embonpoint ou de l'obésité et vivant au Saguenay, ce qui représentait les critères d'inclusion. Au départ, 12 enfants ont été recrutés, mais un a abandonné avant la rencontre des parents (garçon de 12 ans), un autre avant l'entretien individuel initial (fille de 8 ans) et deux après cet entretien (garçon de 11 ans avec obésité et fille de 9 ans avec obésité). Ce nombre est justifié par le type d'activités à réaliser au cours de la formation en groupe, et afin de favoriser les interactions et permettre de bien accompagner les jeunes dans leur processus d'apprentissage sur soi. Le groupe de participants est constitué de quatre filles et quatre garçons dont la moyenne d'âge est (un garçon et quatre filles) et deux de l'obésité sévère (garçons). L'âge scolaire variait de la 2<sup>e</sup> année du primaire à la 2<sup>e</sup> année du secondaire. Concernant leur contexte familial, cinq vivaient avec leurs deux parents, un en garde partagée et deux avec un tuteur, et tous ont au moins un frère ou une sœur. Le Tableau 2 précise des caractéristiques pour chaque participant qui est représenté par la lettre majuscule « E » suivi d'un numéro.

De plus, deux critères d'exclusion ont été appliqués, soit la présence d'un handicap ou d'une maladie autre que celles associées à l'embonpoint ou l'obésité et la présence d'une détresse psychologique ou avoir vécu récemment un événement bouleversant. Ces critères d'exclusion ont été établis afin de ne pas accroître le nombre de variables pouvant interférer dans les résultats obtenus, et aussi, augmenter le risque associé à cette recherche.



Tableau 2. *Caractéristiques des participants*

CODE	GENRE	ÂGE	SCOLARITÉ	IMC <sup>36</sup> (percentile)	FRATRIE	MILIEU FAMILIAL
E1	F	9	4 <sup>e</sup>	Entre 97 <sup>e</sup> et 99,9 <sup>e</sup> Obésité	1 frère plus jeune	Vit avec ses deux parents
E2	M	13	Sec 2	Début du 85 <sup>e</sup> Embonpoint	1 sœur plus âgée	Vit avec ses deux parents
E3	M	9	2 <sup>e</sup>	Au-delà du 99,9 <sup>e</sup> Obésité sévère	2 frères et 1 sœur plus jeunes	Vit avec une tutrice (grand-mère)
E4	F	9	4 <sup>e</sup>	Près du 99,9 <sup>e</sup> Obésité	1 frère plus jeune	Vit en garde partagée
E5	F	13	Sec 2	Un peu plus que 97 <sup>e</sup> Obésité	1 sœur plus âgée, 1 frère plus jeune	Vit avec ses deux parents
E6	M	8	3 <sup>e</sup>	Au-delà du 99,9 <sup>e</sup> Obésité sévère	2 sœurs plus âgées	Vit avec ses deux parents
E7	F	11	6 <sup>e</sup>	Un peu plus que 97 <sup>e</sup> Obésité	1 sœur et 1 frère plus âgés	Vit avec ses deux parents
E8	M	9	4 <sup>e</sup>	Entre 97 <sup>e</sup> et 99,9 <sup>e</sup> Obésité	2 frères plus jeunes	Vit avec tuteurs (grands-parents)

Moyenne d'âge = 10,13 ans avec un écart-type = 1,96

La pertinence d'intervenir à cette période de l'enfance vient du fait qu'il y aurait, selon Olivier Ziegler (2000), deux périodes critiques pour le développement de la masse grasse. L'une pendant la première année de la vie et l'autre entre 7 et 11 ans. Pendant la première année, la masse grasse augmente jusqu'à 25 % de la masse corporelle entre le 6<sup>e</sup> et le 9<sup>e</sup> mois. Puis, cette masse grasse diminue au cours de la petite enfance, pour ensuite effectuer une autre hausse, appelée rebond, à partir de l'âge de 6 ans. « Plus jeune est l'enfant au moment de ce rebond, plus important est le

<sup>36</sup> Le calcul de l'IMC a été fait à partir de données déclarées et non mesurées, car le poids et la taille ont été fournis par les parents ou tuteurs.

risque de développer une obésité ultérieure » (p. 14). Dans le même ordre d'idées, il est pertinent d'intervenir auprès des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité en raison de leur vulnérabilité aux stress répétés en étant des « hauts répondeurs au stress », car en surplus de poids (Tappy, 2006, p. 97) et aussi parce que le cerveau des jeunes est plus vulnérable que celui des adultes au stress chronique qui a des effets extrêmement nocifs sur leur développement global (Gueguen, 2018). De plus, dans la lutte contre l'obésité, il est important d'entraver sa progression insidieuse dès l'enfance, car les enfants d'aujourd'hui avec un surplus de poids risquent fort d'être plus tard des adultes obèses (Adamo et al., 2013 ; Yanovski, 2015) avec toutes les conséquences biopsychosociales et économiques que cela implique.

Un fois l'approbation de la certification éthique obtenue par l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) (voir Appendice B), le recrutement a débuté et s'est déroulé au cours du printemps et de l'été 2019. Pour ce faire, cinq dispositifs ont été mis en place.

1. Une affiche de sollicitation et informative (voir Appendice C - Outils de recrutement : 1. Affiche de sollicitation) :
  - a été placée dans divers lieux publics fréquentés par des adultes, comme les maisons d'enseignement (primaires, collégiales et universitaires), les centres sportifs, les centres de loisirs, les épiceries, les commerces, les bibliothèques, les garderies, les centres de la petite enfance et les organismes communautaires (au total, 145 affiches ont été distribuées) ;

- a été partagée aux membres des réseaux sociaux des personnes impliquées dans la recherche par l'intermédiaire de Facebook, Messenger ou le courrier électronique.

2. Un message de sollicitation plus personnalisé a été :

- envoyé par courriel à des personnes susceptibles de nous aider dans le recrutement (voir Appendice C - Outils de recrutement : 2. Message de sollicitation) :
  - . aux membres d'organismes communautaires comme Diabète Saguenay, le Centre d'amitié autochtone, l'Association de la fibromyalgie ;
  - . aux membres du personnel et aux étudiants de l'UQAC par l'intermédiaire du réseau de communication universitaire de l'UQAC ;
  - . aux parents de l'Écolaction, de l'École Vision et de la Petite école Vision ;
- présenté à des groupes sociaux, groupe de retraités, centre minceur et comité de parents.

3. Un communiqué de presse en rapport avec un reportage à l'émission *Banc public* sur l'obésité a été préparé et envoyé aux deux chaînes locales (TVA Saguenay-Lac-St-Jean et Radio-Canada) (voir Appendice C - Outils de recrutement : 3. Communiqué de presse).

4. À la suite de ce communiqué, une entrevue journalistique a été réalisée par la chaîne TVA Saguenay-Lac-St-Jean, et le message de recrutement a été diffusé à la télé. Aussi, deux entrevues radiophoniques ont été réalisées à la chaîne de Radio-Canada Saguenay : à l'émission *Style libre* et à celle de *Ya des matins*.

5. À la suite de ces entrevues, un article a été publié dans le journal *Le Quotidien*, à la rubrique *Carrefour des lecteurs*, à l'intérieur de laquelle une sollicitation a été adressée aux parents ou tuteurs (voir appendice C - Outils de recrutement-4. Lettre du lecteur).

Pour chaque modalité de recrutement, des autorisations ont été obtenues auprès de certains organismes ou personnes pour permettre l'affichage et la transmission d'information.

Dans les différentes modalités de recrutement, les parents intéressés ont été invités à communiquer avec l'étudiante-chercheuse par téléphone ou courriel. Lors du premier contact téléphonique avec les parents, où ces derniers ont pu recevoir de plus amples renseignements sur le projet, ils ont répondu à un court questionnaire sociodémographique. Ce questionnaire comporte des données sur le nom des parents et leurs coordonnées pour les rejoindre de même que sur leur enfant : nom, sexe, âge, poids, taille, présence de critères d'exclusion et intervention déjà entreprise, le cas échéant. Ces informations, fournies par les parents ou tuteurs, ont permis de connaître le degré d'embonpoint ou d'obésité des enfants et de constater si ces derniers remplissaient les conditions quant aux critères d'inclusion et d'exclusion. Les parents démontrant de l'intérêt ont été alors conviés à assister à une rencontre d'information complémentaire sur l'expérimentation. De plus, le formulaire d'information et de consentement (FIC) (voir Appendice E) leur a été envoyé par la poste ou remis en main propre afin qu'ils puissent transmettre l'information à leur enfant et obtenir son

consentement. Le formulaire signé a été recueilli lors de la rencontre d'information complémentaire qui a eu lieu avant les entretiens individuels initiaux, soit le 15 septembre 2019. Au cours de cette rencontre préliminaire avec les parents des enfants participants, l'étudiante-chercheuse a présenté l'animatrice de la formation, et elles ont livré des renseignements sur la recherche à l'aide du formulaire d'information et de consentement, sur le programme *À la découverte de soi* et sur le cahier du participant qui a été consulté par les parents. À la fin, les parents ont été invités à inscrire leur enfant aux entretiens individuels qui auraient lieu la semaine suivante.

#### FORMATION SUR LA CONNAISSANCE DE SOI

Comme il a déjà été mentionné, les activités de cette formation ont été tirées du programme éducatif *À la découverte de soi* (Savard & Savard, 2009) et réalisées en groupe. La formation comprenait 20 heures de contact, à raison de 2,5 heures par rencontre, totalisant ainsi 8 rencontres. Elles se sont déroulées les dimanches en après-midi, de 13 h 30 à 16 h, du 29 septembre 2019 au 24 novembre 2019, avec un congé le 13 octobre (fête de l'Action de grâce). Chaque rencontre était entrecoupée d'une pause collation à la mi-temps. Elles ont été enregistrées en format audio afin de pouvoir s'y référer au besoin. Elles ont été animées par madame Danielle Savard, coauteure du programme et enseignante à la retraite possédant une vaste expérience au niveau primaire. Cette dernière anime également, depuis 2008, des ateliers utilisant les activités éducatives du programme *À la découverte de soi*. De plus, l'étudiante-chercheuse a été présente lors des rencontres en tant qu'observatrice non participante.

Toutefois, à l'occasion, elle agissait en support à l'animatrice pour les deux plus jeunes participants qui avaient des difficultés dans l'écriture de réponses et parfois dans la compréhension des consignes d'activités. Aussi, des notes d'observation ont été prises au cours des rencontres et des résumés ont été rédigés après chacune d'elle. Au cours des huit rencontres de formation, six des participants ont été absents une fois. Cependant, une reprise de la rencontre manquée a été effectuée dans la semaine suivant l'absence de l'enfant afin de s'assurer que chaque enfant fasse les apprentissages requis. Lors de la 5<sup>e</sup> rencontre, les parents ont été invités à y participer afin d'aider leur enfant dans la réalisation d'une activité portant sur l'arbre des potentialités. Même si leur présence n'était pas obligatoire, sept parents y ont participé. Ils ont d'ailleurs fait des découvertes sur leur jeune et émis des commentaires très positifs sur l'activité.

Les parties du programme éducatif *À la découverte de soi* qui ont été utilisées dans la formation sont : la gestion des émotions (7,5 heures), la découverte de ses richesses personnelles (7,5 heures) et les besoins du corps (5 heures). Le choix des trois thèmes repose, d'une part, sur des éléments du cadre théorique où il a été démontré que des facteurs psychosociaux, telles l'intimidation, la stigmatisation et la discrimination, sont en cause dans l'obésité par le stress et les émotions à valence négative qu'elles engendrent qui peuvent être à l'origine de pensées et d'actions à répercussions non souhaitables de la part de ces enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité faisant ainsi référence aux quatre composantes du comportement global dans

la théorie du choix de Glasser (1997, 1998). D'autre part, le choix a été fait en fonction des conséquences négatives de l'obésité infantile, soit la faible estime de soi, la détresse psychologique de ces enfants et l'insatisfaction de l'image corporelle. Dans sa démarche d'apprentissage, l'enfant est d'abord amené à prendre conscience de ses comportements émotifs afin d'apprendre à mieux gérer ses émotions. Puis se faisant, il sera plus en mesure de s'ouvrir à sa beauté intérieure pour y découvrir ses forces et ses richesses par des activités sur ses potentialités (qualités, talents, habiletés) et d'y adhérer. En dernier lieu, il est appelé à identifier et à regarder les besoins de son corps qu'il satisfait en trop ou pas assez afin qu'il puisse les prendre en compte de façon plus ajustée. Les apprentissages en lien avec le corps sont réalisés à la fin parce qu'ils représentent la zone la plus sensible de la démarche. L'aborder en premier lieu pourrait causer une fermeture chez l'enfant et nuire à sa démarche d'apprentissage. De façon générale, chaque sujet traité comprend trois types d'activités. On retrouve des activités d'information, dont l'objectif d'apprentissage est de mieux connaître ce sujet, ainsi que des activités d'introspection et d'échanges en groupe afin que chaque participant fasse des prises de conscience pouvant l'amener à consentir à des modifications de comportement et à poser des actions dans ce sens. Précisons aussi que chaque sujet se termine en exposant un ensemble de moyens afin que le jeune fasse le choix de moyens pouvant l'outiller dans son autogestion comportementale. Le découpage des rencontres indiquant les activités offertes est présenté à l'Appendice F.

De façon plus précise, chaque rencontre se déroulait comme suit.

PRÉPARATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation du sujet traité</li> <li>• Rappel des règles à respecter en lien avec le calme et l'écoute</li> <li>• Rappel de l'attitude à adopter (ouverture ou détermination)</li> <li>• Écoute de la chanson <i>Au cœur de soi</i></li> </ul>
RÉALISATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture d'un extrait de l'histoire de Zoom (le personnage principal du programme <i>À la découverte de soi</i>)</li> <li>• Déroulement des activités d'information, d'introspection et d'échanges en groupe (pause à mi-chemin)</li> </ul>
INTÉGRATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation des apprentissages réalisés</li> <li>• Évaluation du comportement</li> <li>• Tirage d'un cadeau de participation</li> </ul>

De plus, comme support à la formation, un cahier du participant a été remis à chacun des jeunes.

Mais, pourquoi utiliser ce programme de formation ? La principale raison motivant le choix de ce programme vient du succès qu'il a obtenu et qu'il rencontre toujours depuis son application aux plans scolaire et communautaire. En effet, de nombreux commentaires positifs recueillis auprès des enfants, de leurs parents et grands-parents et aussi auprès d'enseignants expérimentés montrent qu'il permet de combler des besoins rencontrés chez les jeunes et de solutionner divers problèmes de comportement entraînant, pour la plupart, des problèmes d'apprentissage scolaire. Parmi les problèmes rencontrés, mentionnons : la difficulté dans la gestion des émotions (colère, tristesse, peur), l'impulsivité, l'intimidation, le manque de confiance en soi, d'estime de soi et d'autonomie, les relations non harmonieuses et les conflits, le



déficit d'attention et de concentration avec ou sans hyperactivité, l'incapacité à prendre des décisions et la sédentarité. Devant cet engouement, il devenait important pour les auteures, enseignantes de formation, que ce programme fasse l'objet d'une étude plus poussée. Par ailleurs, une opportunité s'est présentée à elles, en la personne du Dre Julie St-Pierre, pédiatre à la Clinique 180 du CIUSSS, qui les a encouragées à proposer une recherche en obésité infantile en lien avec leur programme éducatif. Comme il a déjà été mentionné, cette clinique a pour objectif de prévenir et traiter l'obésité infantile de même que les problèmes de santé associés. C'est ainsi qu'une des auteures a entrepris cette recherche afin d'obtenir des données servant à démontrer qu'il peut mener à des changements positifs chez les enfants aux prises avec de l'embonpoint ou de l'obésité. Il devenait alors intéressant d'expérimenter une partie du programme éducatif *À la découverte de soi* auprès de cette population afin qu'il puisse obtenir une crédibilité dans les domaines scolaire et médical et qu'il puisse également être utilisé par les personnes œuvrant dans ces domaines. Rappelons qu'une description plus détaillée du programme est présentée à l'Appendice A.

### COLLECTE DES DONNÉES

Afin de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs de la recherche, divers outils de collecte de données qualitatives sont combinés. Le principal outil est l'entretien individuel semi-dirigé qui est effectué avant et après la formation. Cependant, d'autres outils complémentaires ont été utilisés au cours de la recherche. Il s'agit de l'entretien de groupe auprès des enfants et des parents et l'observation non

participante. Ainsi, l'articulation complémentaire de divers outils de collecte de données a permis de compenser les limites de chacun, l'un faisant ressortir des aspects que l'autre met moins en lumière (Savoie-Zajc, 2011a).

### **Entretien individuel semi-dirigé à questions ouvertes et entretien de groupe**

L'entretien ou l'entrevue est un outil privilégié en recherche qualitative, car plus que tout autre dispositif, il permet de saisir le point de vue des individus, puisque la parole leur est donnée (Baribeau & Royer, 2012). De plus, plusieurs auteurs s'accordent pour dire que ce moyen est pertinent et efficace pour recueillir des renseignements sur les structures et le fonctionnement d'un groupe. Toutefois, « l'interviewé est considéré comme un informateur clé [...] dans la mesure où il est représentatif de son groupe » (Poupart, 1997, p. 181).

**L'entretien semi-dirigé à questions ouvertes.** L'entretien semi-dirigé se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2010, p. 339). En outre, la forme d'entretien semi-dirigé choisie, soit à questions ouvertes, s'avère judicieuse pour cette recherche, puisqu'elle « se prête bien aux recherches visant à circonscrire les perceptions qu'a le répondant de l'objet étudié, les comportements qu'il adopte, les attitudes qu'il manifeste » (Mayer & Saint-Jacques, 2000, p. 120). Selon Deslaurier (1991),

l'entretien semi-dirigé permet aussi de connaître les sentiments, les idées et les intentions, comme c'est le cas dans cette recherche, car les enfants sont les mieux placés pour parler de leur quotidien.

Afin d'encadrer les deux entretiens individuels, dont le premier s'est déroulé avant la formation et le deuxième après, un guide d'entretien a été élaboré au préalable. Toutes les questions ouvertes du guide sont reliées aux objectifs de recherche et au cadre théorique de cette recherche. Dans ce sens, pour le deuxième entretien individuel, quelques questions ont été ajoutées au guide afin de rencontrer les objectifs de recherche. En effet, ce guide a permis d'obtenir un portrait d'ensemble et individuel du vécu quotidien des jeunes en situation d'embonpoint ou d'obésité, avant et après la formation, et ce, en lien avec leur comportement global, c'est-à-dire de recueillir des données sur leurs manifestations physiologiques au stress, leurs émotions à valence négative, leurs pensées et leurs actions à répercussions non souhaitables. Après comparaison des données, l'étudiante-chercheuse a pu documenter la nature des apports suscités par la formation dans le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité et enfin tracer une trajectoire de l'évolution du comportement global de chacun de ces enfants.

Avant les entretiens proprement dits, le guide d'entretien a été mis à l'essai auprès d'un enfant de 10 ans présentant de l'obésité. Cette mise à l'essai a permis de faire certains ajouts dans les questions complémentaires, de corriger la formulation de

certaines questions avant de procéder aux entretiens officiels. Aussi, cet essai a permis à l'étudiante-chercheuse de se familiariser avec la procédure d'entretien et le matériel d'enregistrement.

Concernant sa structure plus détaillée, le guide d'entretien comporte une ouverture, l'entretien proprement dit et une clôture (voir Appendice D - Outils de collecte de données : 1. Guide d'entretien semi-dirigé avant et après la formation). *L'ouverture* présente les renseignements relatifs au déroulement de l'entretien. *L'entretien proprement dit* comprend, pour le premier entretien individuel, 15 questions ouvertes réparties dans quatre thèmes se rapportant aux quatre composantes du comportement global : manifestations physiologiques de stress, émotions à valence négative, pensées et actions à répercussions non souhaitables. Pour chacun de ces thèmes, qui comportent aussi des sous-thèmes, la première question est reliée à une mise en situation lue au préalable. Par la suite, une ou deux questions touchent le vécu du jeune par rapport à son poids et en général dans son quotidien (à l'école, à la maison et avec ses amis) ainsi qu'une autre sur les moyens de régulation qu'il possède pour faire face. *La clôture* comprend deux questions générales, dont la première a trait à la présence d'un sentiment global de bien-être par rapport à son corps et une autre sur le déroulement de l'entretien (et s'il a un ajout à faire). Pour le deuxième entretien individuel, une question est ajoutée dans chaque thème et dans la clôture, ce qui totalise 23 questions afin de recueillir des renseignements sur la perception du jeune

par rapport à des changements positifs dans son comportement en général et à sa capacité d'autogestion.

Les entretiens ont été réalisés dans un endroit calme, soit un local facilement accessible de l'UQAC les 21 et 22 septembre 2019 pour l'entretien initial et les 7 et 8 décembre 2019 pour l'entretien final. D'ailleurs, lors du premier entretien, une personne les attendait à l'entrée afin de les accompagner au local désigné. Ils ont été effectués de façon individuelle, en personne, par l'étudiante-chercheuse qui a soigné la « mise en scène », puisque ce sont des enfants afin de les mettre à l'aise pour obtenir leur collaboration (encourager à parler), leur confiance et pour que leur discours soit le plus vrai, spontané, naturel et le plus approfondi possible (Poupart, 1997). Pour ce faire, la lecture d'une mise en situation précédait les questions afin de créer de l'ouverture et un climat favorable à l'entretien. Tout le long des entretiens, les stratégies d'écoute active telles que le respect des silences et la reformulation ont été privilégiées (Mayer & Saint-Jacques, 2000; Poupart, 1997). Aussi, les questions du guide ont été formulées en respectant le contexte des répondants, soit celui des enfants, et adaptées en ce sens (Mayer & Saint-Jacques, 2000). De plus, les entretiens ont été enregistrés en format audio, et leur durée moyenne a été de 39 minutes pour le premier et de 50 minutes pour le deuxième. Cette variation de temps est due en grande partie à l'ajout de questions lors du deuxième entretien et la plus grande aisance des participants à répondre aux questions. Au moment de terminer, l'étudiante-chercheuse a pris soin de demander au participant s'il désirait ajouter quelque chose et de le

remercier chaleureusement. Après chaque entretien, un résumé spontané a été rédigé par l'étudiante-chercheuse. Ces résumés lui permettaient une distanciation par rapport à son rôle sur le terrain (Lejeune, 2014). De plus, elle a également procédé à la saisie du verbatim des entretiens en respectant la confidentialité et l'anonymat des données en attribuant un code alpha numérique à chacun des participants afin que leur identité ne soit jamais révélée.

Des précautions éthiques ont aussi été appliquées lors des entretiens. Ainsi, dès l'ouverture, un rappel a été fait à chaque enfant quant au déroulement de l'entretien (la durée, les thèmes abordés, le libre consentement, la possibilité de ne pas répondre à des questions et de se retirer à n'importe quel moment), l'enregistrement des discussions, les avantages et inconvénients de leur participation (voir Appendice E - FIC : 5.4 Inconvénients au projet de recherche), de même que la manière d'assurer l'anonymat et la confidentialité des données. De plus, devant la possibilité que le contenu des entretiens individuels et des activités de formation puisse perturber ou fragiliser l'enfant qui pourrait alors manifester des réactions émotives plus importantes, des ressources ont été proposées aux parents, le cas échéant (voir Appendice E - FIC : 5.3 Risques associés au projet de recherche).

**Journal de bord.** Un journal de bord a été utilisé par l'étudiante-chercheuse. Selon Baribeau (2005), cet instrument, considéré comme la « mémoire vive » de la recherche, vise la transparence du processus de recherche. Il est essentiel en tant que

document accessoire aux données recueillies, car il permet d'assurer la triangulation des données et « d'aider à satisfaire au critère de validité de cohérence interne » de Muchielli (1996, cité dans Baribeau, 2005, p. 99), faisant ainsi référence au critère de fiabilité de Savoie-Zajc (2011, p. 141). Ce document comprenait quatre types de notes : des *notes de site ou descriptives* (lieu, date, heures des rencontres, durée, observations, faits, extraits d'entretien), des notes *théoriques* (amorce d'analyse, interprétations, déductions, conclusions), des notes *méthodologiques* (toutes réflexions ou prises de conscience qui ont une incidence sur la conduite de la recherche, problèmes rencontrés, décisions prises, modifications apportées) et de notes *personnelles* (accueil, relation avec les participants et leurs parents, degré de confiance, émotions, impressions, réactions personnelles, biais repérés) (Savoie-Zajc, 2011a) (Deslautiers, 1991, cité dans Baribeau, 2005).

**L'entretien de groupe.** L'entretien de groupe recrée un milieu social générant ainsi une dynamique de groupe où les réponses d'un individu peuvent entraîner des discussions pour d'autres participants. De plus, le groupe procure un sentiment de sécurité aux participants et l'ouverture des uns engendre la participation des autres (Geoffrion, 2009). Il permet également d'explorer des thèmes sensibles, comme c'est le cas dans cette recherche, et s'adapte bien à des enfants qui ont plus de facilité à s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit (Baribeau & Germain, 2010). Selon Van der Maren (1995), l'entretien de groupe « produit autre chose que la moyenne d'un ensemble d'entrevues individuelles et ne peut être utilisé pour faire l'économie de ces

dernières » (p. 316). En ce sens, il pourrait apporter un complément d'information en lien avec la nature des apports de la formation dans le comportement global des jeunes tenant ainsi lieu de bilan de la formation. C'est pourquoi un entretien de groupe a eu lieu avec les enfants et également avec leurs parents ou tuteurs. Même si l'entretien avec les parents n'était pas prévu au départ pour ces derniers, ils se sont montrés intéressés à partager avec les autres parents les changements observés chez leur enfant dans leur comportement. Leurs observations ont permis d'étendre le regard dans le quotidien des jeunes en ayant recours à un autre point de vue permettant ainsi de renforcer ou valider les données recueillies auprès des jeunes eux-mêmes.

L'entretien de groupe auprès des enfants s'est déroulé à l'UQAC, la fin de semaine suivant celle de la fin de la formation, soit le 1<sup>re</sup> décembre 2019, et dans le même local que celui de la formation. D'une durée d'une heure et enregistré en format audio, il a été animé par l'étudiante-chercheuse qui en a saisi le verbatim. Un guide d'entretien a également été élaboré (voir Appendice D - Outils de collecte de données : 2. Guide pour l'entretien de groupe auprès des enfants). Concernant sa structure, le guide d'entretien comporte cinq questions. La première intéresse les apprentissages réalisés dans chacun des thèmes abordés : gestion des émotions, découverte des richesses personnelles et besoins du corps. Par la suite, la perception du jeune est recueillie par rapport à sa capacité d'autogestion de son comportement à l'égard des quatre composantes du comportement global. Puis, des exemples d'application de moyens de régulation appris au cours de la formation sont demandés. L'avant-dernière



question porte un regard sur le groupe comme facteur aidant dans la démarche du jeune. La dernière, suggérée par les enfants, intéresse l'activité qu'ils ont préférée.

L'entretien de groupe avec des parents a eu lieu à l'UQAC, après celui des enfants, le même jour et dans le local adjacent à celui des enfants. D'une durée de 52 minutes, il a été animé par l'étudiante-chercheuse qui en a saisi le verbatim. Un guide d'entretien, sous la forme d'un questionnaire, a été élaboré et remis aux parents la semaine précédant l'entretien afin qu'ils puissent s'y préparer (voir Appendice D - Outils de collecte de données : 3. Questionnaire destiné aux parents pour un entretien de groupe). Il comporte trois questions ouvertes. La première concerne les progrès observés chez leur jeune au regard de chacune des composantes du comportement global : manifestations physiologiques de stress, émotions à valence négative, pensées et actions à répercussions non souhaitables. La deuxième permet de recueillir de l'information plus générale sur des changements positifs observés par rapport au choix de comportements adoptés par le jeune dans son quotidien. La dernière fait ressortir le principal élément positif que le jeune retire de sa participation.

### **Observation non participante**

L'observation en situation est définie par Martineau (2005) comme « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (p. 6). Son objectif, dans une posture interprétative, est de « comprendre

la signification que les acteurs attribuent à leur pratique » (Martineau, 2005, p. 7) orientant ainsi le regard du chercheur. Gold (1998, cité dans Martineau, 2005) identifie plusieurs rôles pouvant être adoptés par le chercheur selon son degré d'implication dans le groupe observé, allant du participant complet à l'observateur complet.

Le rôle assumé par l'étudiante-chercheuse lors des huit rencontres de formation est celui d'un observateur complet. Cependant, ce mode de collecte d'information a été utilisé comme complémentaire aux entretiens semi-dirigés qui demeureront les principaux outils de collecte de données. Sa principale tâche demeure celle d'observer les comportements des enfants lors des activités de connaissance de soi afin de répondre au deuxième objectif de recherche qui est de documenter la nature des apports que peut susciter la formation basée sur le programme *À la découverte de soi*. Aussi, cette observation permet de constater l'évolution des diverses composantes du comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité au fur et à mesure du déroulement des rencontres afin de pouvoir tracer une trajectoire ou un profil de cette évolution pour chacun de ces enfants et ainsi atteindre le troisième objectif. De plus, les notes d'observation permettent également d'analyser l'écart entre les données déclarées lors des entretiens et les données observées lors de la formation permettant ainsi de comparer le discours et les conduites réelles des enfants (Mayer & Saint-Jacques, 2000).

Pour recueillir les données, un cadre souple d'observation a été établi pour déterminer les éléments à observer afin d'être en mesure de recadrer les cibles d'observation (Blondin, 2005). Guidés par la question et les objectifs de recherche, ces éléments se regroupent autour des quatre composantes du comportement global des jeunes (les manifestations physiologiques, les émotions, les pensées et les actions) et de leur évolution au cours de la formation, de même que sur le degré d'engagement des enfants aux activités et aux échanges en groupe. À cet effet, l'étudiante-chercheuse a utilisé un cahier d'observation (Blondin, 2005) ou notes de terrain (Martineau, 2005) où ce qui a été vu, entendu, perçu et ressenti a été noté. Ce cahier, spécialement réservé aux rencontres de formation, était divisé de la même manière que le journal de bord déjà mentionné antérieurement. Les rencontres ont également été enregistrées en format audio et ces enregistrements ont servi de support mnémotechnique afin de pouvoir s'y référer au besoin et de se concentrer davantage sur le contenu des observations. La prise de notes a tenu lieu de guide lors de l'audition des enregistrements, facilitant ainsi le repérage du contexte global de chaque rencontre et la rédaction d'un résumé spontané après chacune d'elles.

Le Tableau 3 présente un résumé des différents outils de collecte de données utilisés pour cette recherche en y indiquant le moment et le ou les objectifs recherchés par chacun.

Tableau 3. *Outils de collecte de données utilisés*

Type (Lequel ?)	Moment (Quand ?)	Objectif (Pourquoi ?)
Questionnaire sociodémographique	RECRUTEMENT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vérifier l'admissibilité des enfants.</li> </ul>
Entretien semi-dirigé à questions ouvertes	AVANT la formation, APRÈS la formation et l'entretien de groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recueillir de l'information en profondeur sur toutes les composantes du comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité : manifestations physiologiques du stress, émotions à valence négative, pensées et actions à répercussions non souhaitables.</li> <li>• Comparer les renseignements afin de documenter la nature des apports suscités par la formation dans le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité.</li> <li>• Tracer la trajectoire de l'évolution des composantes du comportement global de chaque enfant.</li> </ul>
Observation non participante	PENDANT les huit rencontres de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demeurer centrée sur les comportements des participants.</li> <li>• Constater l'évolution des diverses composantes du comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité au fur et à mesure du déroulement des rencontres afin de pouvoir tracer une trajectoire ou un profil de cette évolution.</li> <li>• Analyser l'écart entre les données déclarées et les données observées.</li> </ul>
Entretien de groupe	APRÈS la formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire le bilan de la formation pour constater la nature des apports de cette formation dans le comportement global des jeunes en fournissant un complément d'information aux données déjà recueillies.</li> </ul>

### **TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES**

Compte tenu du nombre élevé de données textuelles recueillies lors des entretiens individuels et de groupe, elles ont été traitées et analysées à l'aide du logiciel Nvivo une fois que les catégories ont été identifiées et validées par une confrontation interjuge avec la directrice de recherche. Il est important de spécifier que cet outil informatique a été en support au travail de construction de sens autour des données recueillies.

La méthode d'analyse privilégiée pour toutes les données recueillies dans cette recherche est l'analyse de contenu de L'Écuyer (1987, 2000). Ralliant rigueur de l'objectivité et fécondité de la subjectivité (Wanlin, 2007), elle est définie par L'Écuyer (1987, p. 50) comme « [...] une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé [...] ».

Après avoir examiné de nombreux auteurs qui ont décrit l'analyse de contenu, L'Écuyer a dégagé six grandes étapes qui s'organisent autour de trois phases chronologiques : la préanalyse, l'exploitation des données ainsi que le traitement, l'inférence et l'interprétation (L'Écuyer, 1987, 2000; Wanlin, 2007). Le Tableau 4 indique pour ces trois phases les différentes étapes de même que les tâches requises pour chacune d'elles.

Tableau 4. *Phases et étapes de l'analyse de contenu*  
(L'Écuyer, 1987, 2000 ; Wanlin, 2007)

Phases	Étapes	Tâches à effectuer
Préanalyse	1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés pour dégager une idée du sens général et orienter l'ensemble de l'analyse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à plusieurs reprises le matériel recueilli pour acquérir une vue d'ensemble.</li> <li>• Tenter de saisir le sens apparent, par une « lecture flottante », en anticipant le découpage du matériel en unités de sens.</li> <li>• Choisir les documents qui correspondent le mieux aux critères en jeu.</li> <li>• Appréhender les grandes subdivisions (catégories).</li> </ul>
	2. Définition des unités de classement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découper le matériel en « unités de sens » qui sont des énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes.</li> </ul>
Exploitation des données	3. Processus de catégorisation et de classement (étape cruciale de codification)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regrouper les unités de sens en catégories plus larges provenant du cadre théorique ou du matériel analysé (selon le modèle mixte) en y associant des parties d'entretiens représentatifs.</li> <li>• Regrouper les catégories similaires et les renommer afin de réduire le nombre.</li> <li>• Identifier les catégories finales et les définir.</li> <li>• Classer toutes les unités de sens.</li> </ul>
Traitement, inférence et interprétation	4. Quantification et traitement statistique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantifier les données recueillies en termes de fréquence.</li> </ul>
	5. Description scientifique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire une description basée sur une analyse quantitative.</li> <li>• Faire une description basée sur une analyse qualitative.</li> </ul>
	6. Interprétation des résultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interprétation tirée de la description scientifique.</li> <li>• Interprétation tirée de l'analyse symbolique ou basée sur des concepts ou des modèles théoriques.</li> </ul>

Lors de l'étape de catégorisation et de classification, trois modèles peuvent être utilisés selon que les catégories existent ou non au départ : ouvert, fermé et mixte. Pour cette recherche, le modèle mixte a été utilisé, puisque le regroupement d'énoncés a été fait à partir de catégories et sous-catégories issues au départ du cadre théorique. Elles ont été parfois modifiées, éliminées, et d'autres ont émergé en fonction des

contenus analysés. La grille d'analyse utilisée pour le classement des données est placée à l'Appendice G.

L'analyse de contenu représente donc une méthode rigoureuse qui permet de produire une signification de la recherche en faisant une description scientifique et précise des données recueillies (L'Écuyer, 1987, 2000). L'application de ces étapes, de même que le respect de critères de rigueur associés à une recherche qualitative ont permis d'établir la validité de cette recherche. Ces critères sont décrits dans la section suivante.

### **CRITÈRES DE RIGUEUR DE LA RECHERCHE QUALITATIVE**

Afin d'assurer la rigueur scientifique de la recherche qualitative/interprétative, la communauté scientifique propose divers critères méthodologiques et relationnels (Savoie-Zajc, 2011a). La section qui suit montre en quoi cette recherche satisfait ces critères.

#### **Critères méthodologiques**

Ce premier ensemble de critères regroupe ceux de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation (Savoie-Zajc, 2011a), et ils ont tous été appliqués. Le *critère de crédibilité* renvoie à la vérification de la plausibilité de l'interprétation des données recueillies. Afin de s'assurer de la crédibilité des résultats, l'étudiante-chercheuse a utilisé la triangulation des méthodes, car elle a eu recours à divers modes

de collecte des données, soit l'entretien individuel, l'entretien de groupe et l'observation non participante. Aussi, la présence de l'étudiante-chercheuse à toutes les étapes de l'expérimentation, soit lors des entretiens et de la formation, ajoute à la crédibilité des interprétations en permettant une compréhension plus fine des dynamiques observées.

Le *critère de transférabilité* indique si les résultats de la recherche peuvent s'appliquer à divers contextes (Savoie-Zajc, 2011a). Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse a fourni une description la plus précise possible du contexte de la recherche et des caractéristiques des participants (dans le respect des règles de confidentialité). De plus, la tenue d'un journal de bord a permis de bien documenter les diverses étapes du processus de recherche.

Quant au *critère de fiabilité*, il réfère à la « cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011a, p. 141). Comme mentionné précédemment, l'étudiante-chercheuse a rédigé un journal de bord lui permettant de prendre du recul, assurant ainsi une réflexivité de sa part afin de satisfaire également ce critère.

Pour le dernier critère méthodologique, celui de *la confirmation*, il se rapporte au processus d'objectivation des données tout au long de la recherche (Savoie-Zajc, 2011a). L'étudiante-chercheuse s'est alors assurée de la pertinence des outils de



collecte en s'appuyant sur le cadre théorique. Puis, la méthode d'analyse a été clairement précisée, appliquée judicieusement en appuyant les résultats par des verbatim significatifs et validée avec la directrice de recherche.

### **Critères relationnels**

Un deuxième ensemble de critères sont présentés par Savoie-Zajc (2011a) afin de mieux tenir compte du processus dynamique interactif entre le chercheur et les participants. Au nombre de cinq, il s'agit de l'équilibre et des authenticités ontologique, éducative, catalytique et tactique.

En ce qui concerne le *critère d'équilibre*, l'étudiante-chercheuse a pris soin de tenir compte de tous les points de vue des enfants, sans avantager un individu plus qu'un autre. De plus, la triangulation des méthodes, de même que l'engagement tout au long de l'expérimentation ont contribué à satisfaire également ce critère. Par la suite, l'étudiante-chercheuse s'est assurée de respecter les critères d'authenticité, qui envisagent la recherche comme une occasion d'apprentissage mutuel tant pour le chercheur que les participants. En effet, par les entretiens individuels, l'entretien de groupe et aussi par la formation éducative, l'étudiante-chercheuse a permis aux enfants d'élargir leur perception par rapport à l'obésité infantile (*ontologique*). De plus, tout au long de l'expérimentation, elle a été à même de constater chez les enfants des prises de conscience (*éducative*), leur procurant du même coup l'énergie nécessaire pour agir sur leur réalité (*catalytique*). Aussi, des outils ont été fournis aux enfants pour passer à

l'action et ainsi modifier des composantes de leur comportement global (*tactique*). L'étudiante-chercheuse s'est également engagée à assurer un suivi à la recherche en diffusant les résultats auprès des parents ou tuteurs et d'organismes intéressés par le sujet ainsi qu'en participant à des colloques scientifiques. Pour terminer, elle permet aux intervenants des domaines scolaire et médical d'utiliser les résultats de la présente étude afin que s'améliore la manière d'intervenir auprès des jeunes en surplus de poids.

## **Présentation des résultats, analyse et discussion**

Le *quatrième chapitre* de la recherche regroupe à la fois la présentation des résultats, l'analyse et la discussion de ces résultats. Ce choix de présentation est privilégié afin que le lecteur puisse apprécier les éléments dégagés dans chacune des composantes du comportement global, car un nombre élevé de données ont été recueillies auprès des huit enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité lors des entretiens individuels et de groupe. Rappelons que cette recherche aspire à répondre à la question suivante. *Quels apports, dans le comportement global des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité, une formation basée sur le programme À la découverte de soi suscite-t-elle ?* C'est pourquoi, dans *la première section de ce chapitre*, les résultats de l'ensemble du groupe d'enfants sont présentés, analysés et discutés en fonction de chacune des quatre composantes du comportement global de Glasser (1997, 1998), soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables. Cette démarche permet de répondre aux deux premiers objectifs de cette recherche qui sont d'identifier et d'analyser le comportement global de ces enfants avant et après la formation éducative et de documenter la nature des apports suscités par une telle formation. Pour ce faire, et ce, pour chaque composante du comportement global, un portrait initial est d'abord dressé en présentant les résultats de l'entretien individuel initial. Puis, un portrait final est dégagé à partir des résultats de l'entretien individuel

final et des résultats de ceux de groupe (enfants et parents ou tuteurs). Par la suite, une analyse comparant ces deux portraits et la discussion sont effectuées. Pour finir, et dans une perspective plus globale, les apports généraux de la formation éducative sont exposés et analysés. Pour conclure cette première partie du chapitre, une synthèse des divers apports est produite et illustrée dans un schéma d'ensemble. Dans *la seconde section du chapitre*, le profil de chaque enfant est établi au regard des quatre composantes du comportement global afin de tracer une trajectoire de l'évolution de ces composantes suscitée par cette formation sur la connaissance de soi, ce qui correspond au troisième objectif de cette recherche. Enfin, *dans la troisième section du chapitre*, les retombées de cette étude, de même que les limites et les recherches futures, sont exposées.

Précisons que pour la présentation, l'analyse et la discussion des résultats, les données sont organisées en respectant les catégories et les sous-catégories de la grille d'analyse de chaque composante exposée au Tableau 5. Aussi, plusieurs tableaux sont fournis pour favoriser la lecture des nombreuses données. Ces données sont classées dans l'ordre décroissant et appuyées d'extraits provenant des divers entretiens individuels et de groupe. Pour les extraits des verbatim tirés de ces entretiens, chaque enfant est représenté par la lettre majuscule « E » suivi d'un numéro.

Tableau 5. *Catégories et sous-catégories de la grille d'analyse pour chacune des composantes du comportement global*

Catégories	Sous-catégories
<b>Composante 1. MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS</b>	
• Indices corporels de stress	- Capacité d'en nommer avec ou sans aide chez le personnage de l'histoire - Capacité d'en nommer chez soi
• Situations provoquant du stress	- Situations liées au poids - Situations en général (à l'école, à la maison, avec les amis)
• Régulation du stress	- Nature et efficacité des moyens utilisés - Moyens connus, mais non utilisés
• Apports de la formation pour le stress	- Apprentissages réalisés - Perception par le jeune d'une meilleure capacité d'autogestion - Perception par les parents ou tuteurs d'une meilleure capacité de gestion chez leur jeune
<b>Composante 2. ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE</b>	
• Compréhension des émotions à valence négative	- Capacité d'en nommer avec ou sans aide chez le personnage de l'histoire - Capacité d'en nommer chez soi : peur, colère, tristesse et honte
• Situations provoquant des émotions à valence négative	- Situations liées au poids - Situations en général (à l'école, à la maison, avec les amis)
• Régulation des émotions à valence négative	- Nature et efficacité des moyens utilisés : peur, colère, tristesse et honte - Moyens connus, mais non utilisés
• Apports de la formation pour les émotions à valence négative	- Apprentissages réalisés - Perception par le jeune d'une meilleure capacité d'autogestion - Perception par les parents ou tuteurs d'une meilleure capacité de gestion chez leur jeune
<b>Composante 3. PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES</b>	
• Présence de pensées à répercussions non souhaitables	- Capacité d'en nommer avec ou sans aide chez le personnage de l'histoire - Nature de ses propres pensées à répercussions non souhaitables
• Situations provoquant des pensées à répercussions non souhaitables	- Situations liées au poids - Situations en général (à l'école, à la maison, avec les amis)
• Régulation des pensées à répercussions non souhaitables	- Nature et efficacité des moyens utilisés - Moyens connus, mais non utilisés
• Apports de la formation pour les pensées à répercussions non souhaitables	- Apprentissages réalisés - Perception par le jeune d'une meilleure capacité d'autogestion - Perception par les parents ou tuteurs d'une meilleure capacité de gestion chez leur jeune
<b>Composante 4. ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES</b>	
• Présence d'actions à répercussions non souhaitables	- Capacité de nommer avec ou sans aide le geste agressif et celui d'isolement chez le personnage de l'histoire - Nature de ses propres actions à répercussions non souhaitables
• Situations provoquant des actions à répercussions non souhaitables	- Situations liées au poids - Situations en général (à l'école, à la maison, avec les amis)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conséquences des actions à répercussions non souhaitables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nature des conséquences</li> <li>- Relations d'amitié</li> <li>- Présence de conflits interpersonnels</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Régulation des actions à répercussions non souhaitables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moyens pour gérer les actions agressives (gestes et paroles) et d'isolement et moyens connus, mais non utilisés pour ces actions</li> <li>- Moyens pour résoudre les conflits</li> <li>- Moyens pour réparer les actions agressives</li> <li>- Moyens pour gérer la prise alimentaire</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apports de la formation pour les actions à répercussions non souhaitables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissages réalisés</li> <li>- Perception par le jeune d'une meilleure capacité d'autogestion</li> <li>- Perception par les parents ou tuteurs d'une meilleure capacité de gestion chez leur jeune</li> </ul>
<b>APPORTS GÉNÉRAUX DE LA FORMATION</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence d'une différence positive dans le comportement en général</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perçue par l'enfant</li> <li>- Perçue par les parents ou tuteurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principal élément positif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perçu par l'enfant</li> <li>- Perçu par les parents ou tuteurs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupe comme support</li> </ul>	

### COMPOSANTE 1. LES MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS

La première composante du comportement global examinée concerne les manifestations physiologiques et particulièrement celles engendrées par le stress. Selon Glasser (1997, 1998), elles font référence à des manifestations corporelles principalement involontaires et associées à ce que la personne fait, pense ou ressent. *Dans un premier temps*, pour la présentation des résultats, sont d'abord fournis des précisions concernant le contexte de la formation relié à cette composante, et des éléments de la mise en situation afin de bien situer le lecteur. Puis, les résultats des portraits initial et final sont présentés. *Dans un second temps*, les résultats de ces portraits sont analysés et discutés après un rappel d'éléments du cadre théorique.

## **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS POUR LES MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS**

### **Contexte de la formation**

Les manifestations physiologiques de stress ont été abordées lors de la septième rencontre, amorçant ainsi la troisième partie de la formation portant sur les besoins du corps, et dont le thème est *Mon corps, un ami pour la vie*. Des explications accompagnées d'illustrations ont d'abord été fournies aux jeunes sur le stress positif et négatif, puis sur le mécanisme d'action des hormones du stress, adrénaline et cortisol, surtout lors du stress chronique, et leurs effets néfastes sur le gain de poids et les maladies. Après cette explication, chaque jeune a été amené à s'exprimer sur ce qu'il a appris. Puis, les jeunes ont été appelés à identifier leurs propres indices corporels à partir d'une liste préétablie et à partager leur principale manifestation de stress. Par la suite, ils ont été invités à pratiquer la technique de respiration qui représente un moyen privilégié pour atténuer le stress. Pour terminer, chacun a déterminé, parmi les moyens suggérés, un qu'il souhaite mettre en pratique pour mieux gérer son stress.

### **Éléments de la mise en situation avant la pose de questions**

Rappelons que la première question se rapporte à une mise en situation lue au début de chaque entretien individuel initial et final avant la pose de questions. Concernant le stress, on y raconte l'histoire d'un jeune en surplus de poids, soit Zéline pour la lecture auprès des participants féminins ou Azeb pour ceux masculins, malhabile au jeu de ballon, qui vit du stress, car il est obligé d'y jouer lors des récréations et il est intimidé par les autres joueurs. Dans cette situation, ses indices corporels de stress sont : le cœur



qui bat vite, la respiration rapide, une boule dans la gorge et de la rougeur au visage. Toutefois, à la fin de l'histoire, le jeune décide de suivre une formation sur la connaissance de soi et relate les apports positifs qu'il en a retirés.

### **Résultats du PORTRAIT INITIAL pour les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS**

Comme précisé au début de ce chapitre, les résultats sont présentés en respectant les catégories et les sous-catégories de la grille d'analyse du Tableau 5. Pour cette composante, seront abordés dans l'ordre : les indices corporels de stress, les situations le provoquant et la régulation du stress.

**Indices corporels de stress.** Quand on demande d'abord aux enfants de nommer des indices corporels de stress chez le personnage de l'histoire, la moitié (n=4) commence par nommer des émotions vécues par ce dernier, comme la colère, la tristesse ou la peur. Certains (n=3) hésitent avant de répondre ou disent : « *Je l'sais pas* », obligeant l'étudiante-chercheuse à reformuler ou à les aider, ce qui fait que seulement quelques enfants (n=3) réussissent à nommer *sans aide* un ou deux des quatre indices corporels du personnage, et que tous ont *besoin d'aide* pour nommer entre un et trois des indices corporels. Cependant, même avec de l'aide, certains (n=3) sont *incapables* de nommer deux à trois des indices.

Pour ce qui est de la capacité des participants à détecter leurs propres indices corporels de stress, le Tableau 6 montre ceux qu'ils ont mentionnés. Ils sont classés en

commençant par les plus nombreux, et la fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 6. *Indices corporels de stress mentionnés par les enfants AVANT la formation*

<b>Indices corporels de stress</b>	<b>F</b>
Boule dans la gorge	2
Mal à la gorge	2
Difficulté à respirer	2
Pleurer	2
Difficulté à parler	1
Difficulté à dormir	1
Cœur qui bat vite	1
Sueurs	1
Bouger beaucoup	1
Figé sur place	1
Oublier ce qu'il doit dire	1
<b>Total=11</b>	<b>15</b>

Les résultats indiquent que onze indices corporels sont nommés et que quatre d'entre eux reviennent à deux reprises pour un peu plus de la moitié des jeunes (n=5) : boule dans la gorge, mal à la gorge, difficulté à respirer et pleurer. De plus, certains jeunes (n=2) peuvent en nommer deux, tandis que d'autres (n=2) ne peuvent en nommer qu'un. Toutefois, un participant plus âgé est capable de décrire avec justesse la façon dont le stress s'installe dans son corps : « *Je gèle puis après ça je viens que j'ai mal à gorge. Je viens que je bouge beaucoup, je check un peu, puis après ça je parle bizarre, ça fait que genre j'oublie ce que je dis* » (E5). Par contre, quelques-uns (n=3) ne réussissent pas à nommer clairement d'indice. Ils l'expriment ainsi : « *J'me sentais pas bien* » (E1) ou « *Ça me faisait mal au cœur* » (E7).

**Situations provoquant du stress.** Quelques participants (n=3) vivent du stress dans des situations *en rapport avec leur poids*. Parmi ceux-ci, deux subissent de l'intimidation et se font traiter de nom : « *J'me fais traiter déjà deux fois de grosse* » (E1). Quant à l'autre jeune, le stress survient lorsqu'il se regarde dans un miroir et qu'il n'aime pas l'image reflétée. « *Oui, des fois j'me regarde et j'aime pas vraiment ça là* » (E5).

Quant aux autres situations sources de stress qui ne sont pas liées au poids, elles sont qualifiées de « *en général* », et elles font référence à divers contextes : à l'école, à la maison ou avec des amis. De ce genre de situations, les enfants en rapportent huit. De plus, la grande majorité d'entre eux (n=6) a nommé une à deux situations stressantes. Cependant, un jeune n'a pu en nommer, mais se dit tout de même stressé. Le Tableau 7 en fait état avec des extraits qui en témoignent et, selon le cas, la fréquence d'occurrences (F) est indiquée, ce qui occasionne une augmentation du nombre total de situations.

Parmi ces situations génératrices de stress, celles qui surviennent à l'école sont les plus fréquentes avec quatre circonstances : lors des présentations orales pour deux jeunes, lors d'examens, lors des récréations par manque d'habileté au jeu de ballon et lors de l'incapacité à accomplir une tâche scolaire. Au nombre de deux, celles qui se produisent à la maison sont reliées à la fratrie et au retour en classe. Celles avec les amis, également au nombre de deux, sont rattachées à des conflits et à de la gêne ressentie par la présence de filles lors de jeux.

Tableau 7. *Situations EN GÉNÉRAL provoquant du stress chez les enfants et mentionnées AVANT la formation*

Contextes	Situations en général provoquant du stress	Extraits de l'entretien initial
<b>À l'école (n=4)</b>	Lors de présentations orales à l'école ou parler devant un groupe (F=2)	- <i>Pour moi, c'est des présentations orales. Ça fait que n'importe quoi en rapport avec être en avant avec du monde, pis genre parler ou expliquer quelque chose. (E5)</i> - <i>Quand j'ai fait un exposé oral. (E8)</i>
	Avant de faire un examen	- <i>Un gros examen et que j'ai mal révisé. (E2)</i>
	Lors des récréations, jouer au ballon, car ne se sent pas habile	- <i>Quand je joue au ballon, c'est la même chose que pour moi, je ne me sens pas habile, ça ne me tente vraiment pas parce que vu que ça me tente de jouer avec mes amis, ça fait que moi ça ne me tente pas de jouer tout seule, je le fais quand même. J'ai de la misère à attraper le ballon. (E1)</i>
	Lors de l'incapacité à accomplir une tâche scolaire, peur du jugement des autres	- <i>J'me dis qu'ils vont dire : « Elle est pas bonne. À pas voulu faire ça, pis moi j'y arrive, pis elle, est pas capable ». Puis surtout les garçons, ben, ils vont rire là. Ben, je pense ça. Ils vont rire sans que je le sache. (E7)</i>
<b>À la maison (n=2)</b>	Lorsqu'il se fait taquiner par son frère	- <i>Des fois quand mon frère m'agace, j'suis fâché, c'est tannant. J'suis vraiment très énervé. J'suis pu capable de me contrôler. (E8)</i>
	La nuit précédant les journées d'école et davantage lors du retour à l'école à l'automne	- <i>À chaque nuit que j'ai de l'école, c'est ça que ça fait. Sauf, le premier jour, ça été pire. Le deuxième jour non. Mais après ça les autres jours après, oui. (E1)</i>
<b>Avec les amis (n=2)</b>	Lorsque des filles s'ajoutent au jeu, de la gêne est alors ressentie	- <i>Moi, j'suis gêné parce que... J'ai une boule dans la gorge quand les filles veulent se rajouter dans mon jeu, pis j'ai pas le goût de parler. (E3)</i>
	Quand il y a des chicanes	- <i>Quand y'a des chicanes, des trucs comme ça. (E7)</i>
<b>Total=8</b>		<b>F=9</b>

**Régulation du stress.** Cette catégorie permet de mettre en lumière les moyens efficaces que possèdent les enfants pour gérer leurs manifestations physiologiques de stress. Lors du premier entretien, certains enfants (n=2) prétendent ne pas posséder de moyens efficaces pour gérer leur stress, puisqu'ils répondent : « *Non, j'ai de la misère* » (E1) et « *J'ai encore beaucoup de difficultés avec les présentations* » (E5).

Par contre, la majorité des enfants ( $n=6$ ) a nommé 13 moyens efficaces qui sont utilisés pour se calmer, dont un est commun à deux participants, soit lire. De plus, un peu plus de la moitié ( $n=5$ ) en a mentionné un à deux, tandis qu'un participant en a mentionné quatre. Ils sont classés dans le Tableau 8 selon qu'ils réfèrent à des actions requérant une ressource externe, soit un objet ou une personne, ou à des actions faisant appel à des ressources internes, inhérentes à la personne elle-même, en commençant par les plus nombreux. Leur fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 8. *Moyens utilisés par les enfants AVANT la formation pour gérer leur stress*

<b>Moyens avec un objet comme ressource externe</b>	<b>F</b>
• Lire	2
• Écraser une balle antistress	1
• Jouer avec ses jouets	1
• Faire de la tablette	1
• Regarder la télé dans sa chambre	1
<b>Sous-total=5</b>	<b>6</b>
<b>Moyens avec une personne comme ressource externe</b>	<b>F</b>
• Dire à l'intimidateur d'arrêter ses gestes ou paroles offensantes	1
• Se confier à un professeur	1
• Trouver avec un professeur une solution pour atténuer le stress	1
• S'entourer de bons amis	1
<b>Sous-total=4</b>	<b>4</b>
<b>Moyens reliés à des ressources internes</b>	<b>F</b>
• S'arrêter et essayer de réfléchir à comment se calmer	1
• Se fermer les yeux et ne penser à rien	1
• Respirer tranquillement	1
• Faire comme si de rien n'était, le garder pour soi	1
<b>Sous-total=4</b>	<b>4</b>
<b>Total=13</b>	<b>14</b>

Ces résultats montrent aussi que la majorité des moyens, soit 9 sur 13, relève d'actions requérant une ressource externe, dont cinq avec un objet et quatre avec des

personnes. Concernant *la diversité des moyens*, mis à part un participant qui utilise deux types de moyens (avec objet comme ressource externe et reliés à des ressources internes), les autres (n=6) n'en utilisent qu'un. Par ailleurs, un enfant peut connaître des moyens sans pour autant les mettre en pratique dans des situations stressantes. Or, dans l'entretien initial, aucun jeune n'a nommé de moyens autres que ceux mis en pratique.

### **Résultats du PORTRAIT FINAL pour les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS**

Pour le portrait final de cette première composante du comportement global, seront abordés dans l'ordre : les indices corporels de stress, les situations le provoquant et la régulation du stress. Les apports de la formation y seront ajoutés.

**Indices corporels de stress.** En ce qui concerne leur capacité à nommer des indices corporels chez le personnage de l'histoire, la moitié des enfants (n=4) est capable de nommer *sans aide* et avec rapidité un à deux des quatre indices corporels. De plus, un participant, plus âgé, réussit à tous les nommer sans hésitation. Cependant, la très grande majorité (n=7) a *besoin d'aide* pour nommer deux à trois des indices. Par contre, même avec l'aide apportée, certains jeunes (n=3) demeurent *incapables* de nommer un à deux des indices.

Concernant la capacité des enfants à identifier leurs propres indices corporels de stress, les résultats indiquent que 23 indices sont mentionnés par les enfants lors de l'entretien final. Le Tableau 9 affiche ceux mentionnés en commençant par les plus

nombreux, et leur fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 9. *Indices corporels de stress mentionnés par les enfants APRÈS la formation*

<b>Indices corporels de stress</b>	<b>F</b>
Cœur qui bat vite	4
Mal de ventre	2
Pleurer	2
Mal au cœur sans vomissement	2
Mal à la gorge	1
Difficulté à parler	1
Difficulté à respirer	1
Boule dans la gorge	1
Difficulté à dormir	1
Bouger beaucoup	1
Avoir chaud	1
Rougeur du visage	1
Sueurs	1
Cauchemars la nuit	1
Mal à la tête	1
Respiration rapide	1
Fatigue générale	1
Tension dans le corps, en particulier les poings	1
Tremblements	1
Perte d'appétit	1
Frissons dans tout le corps	1
Grelotter	1
Figé	1
<b>Total=23</b>	<b>29</b>

Comme le montre ce tableau, quatre indices corporels sont communs à des enfants : cœur qui bat vite, mal de ventre, pleurer, mal au cœur sans vomissement. En effet, ils sont nommés plus fréquemment, même que le cœur qui bat vite revient à quatre reprises. Les résultats indiquent également que tous les enfants ont nommé minimalement un indice. Certains (n=4) en ont nommé de trois à six, même qu'un participant en a nommé neuf.

**Situations provoquant du stress.** La moitié des enfants (n=4) vit des situations stressantes *reliées au poids*. Pour trois d'entre eux, cela se produit lorsqu'ils se font intimider et traiter de gros, comme en témoigne cet extrait : « *Gros porc. [...] T'es nul* » (E3). Tandis que pour un autre jeune, c'est plutôt la crainte de se faire juger par rapport à son poids par d'autres jeunes de son âge. Il l'exprime ainsi : « *Oui, ça l'arrive souvent. J'me suis jamais fait intimider, mais j'me fais des idées dans ma tête, même si je sais que ça l'arrivera pas [...]. Mais, j'me fais encore un stress que ça va arriver* » (E5).

Par rapport aux situations *en général* génératrices de stress, c'est-à-dire à l'école, à la maison ou avec les amis, 15 sont indiquées par les enfants. De ce nombre, huit se produisent à l'école, quatre à la maison et trois avec les amis. Le Tableau 10 présente le classement de ces situations en commençant par le contexte où elles sont plus nombreuses, et des extraits de verbatim y sont joints. La fréquence d'occurrences (F) est indiquée dans certains cas, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 10. *Situations EN GÉNÉRAL provoquant du stress chez les enfants et mentionnées APRÈS la formation*

Contextes	Situations en général provoquant du stress	Extraits de l'entretien final
À l'école (n=8)	Lors de la passation d'examens ou de leur préparation (peur de ne pas réussir) (F=3)	- <i>Un petit peu à l'école, lors des examens</i> (E2). - <i>Quand y a des tests, ben oui</i> (E6). - <i>C'est la dernière semaine avant les examens, pis là j'suis super stressée, j'suis pas sûre que j'vas être capable</i> (E5).
	Lors des récréations, se faire tirer le ballon plus fréquemment que les autres (F=2)	- <i>Ça déjà arrivé après ça, (nom de l'ami) y voulait jouer avec moi, ça fait que y m'a tiré, pis vu que chu pas si habile avec le ballon, y arrétait pas de me le lancer</i> (E1). - <i>Parce que y a du monde y veut toujours me tuer</i> (E3).
	Lors de commentaires	- <i>Y dit à cause : « Tuez lui parce qu'y est bon à rien ». Pis quand</i>



	dévalorisants dans les jeux de ballon	<i>j'ai attrapé le ballon, y dit : « T'es nul » (E3).</i>
	Avant un exposé oral	<i>- Par exemple, avant de faire un exposé oral, genre là je pense, j'fais : « Ah non, j'ai mon exposé oral », pis là genre j'ai comme rien qu'un petit frisson dans toute, toute mon corps, pis ça part après (E7).</i>
	Lors de la pose de plusieurs questions, ne pas être capable de répondre	<i>- Je ne sais pas quoi faire quand plusieurs qui me posent des questions bizarres. Pis personne parle. Ben, ça me stresse (E8).</i>
	Lors du cours d'éducation physique, ne pas être capable de faire l'exercice demandé	<i>- Oui, à l'éducation physique il faut monter à une échelle, il faut toucher à un barreau, pis en plus hyper haut, mais moi j'étais pas capable (E4).</i>
	Lors de l'intégration à une nouvelle école	<i>- En fait là, ben tu sais dans mon nouvel école, [...] pis là j'ai des intégrations, pis là ça me stresse (E8).</i>
	Entendre les autres élèves parler dans le rang	<i>- Pis moi dans le rang, je réagis fortement parce que j'suis tannée qu'on parle. J'suis tannée (E1).</i>
<b>À la maison (n=4)</b>	Lors de chicanes avec la fratrie (F=3)	<i>- Oui. Mon frère et moi on se chicane beaucoup (E5). - Ben moi, j'aime pas ça être stressé, si mes sœurs y m'énervent beaucoup, beaucoup là ou ben... des fois quand y sont vraiment, vraiment tannantes, pis méchantes, ça me donne le goût de pleurer (E6). - Mais plus à la maison, quand mes frères m'agacent (E8).</i>
	Lorsqu'il vit une peur intense pendant la nuit. (cauchemar éveillé)	<i>- Je stressais beaucoup, beaucoup. Pis là je regardais ailleurs, pis je voyais toute, toute noir. Pis quand je regardais là, je voyais toute noire autour à cause je stressais, j'avais trop peur (E7).</i>
	Lorsqu'il vit de la peur par rapport à la présence potentielle de voleurs	<i>- Surtout la fois où maman m'a dit que papa avait laissé la porte débarrée pendant toute la journée. Ben, peut-être qu'y a un voleur, pis je reste tout seul pendant deux heures, ça fait un petit peu peur là (E2).</i>
	Lorsqu'il vit de la tristesse	<i>- Moi, mon stress y est pas trop à l'école, y est plus à la maison. En fait, c'est de la tristesse (E7).</i>
<b>Avec les amis (n=3)</b>	Lorsqu'il se sent obligé d'arrêter son jeu préféré et de consentir à jouer au jeu de ballon malgré qu'il aime moins ça	<i>- Oui, parce que ça déjà arrivé que mon ami avec qui je joue au Légendaire on a arrêté de jouer parce que y disait que c'était trop bébé, mais moi j'aime ça. Bon, ben quand on a arrêté, y ont commencé à dire « on joue au ballon », pis moi je leur disais non, mais ça me tentait quand même de jouer avec eux (E1).</i>
	Lorsqu'il s'exprime sur un sujet, il a peur de ne pas être bien compris	<i>- La seule affaire qui me stresse serait peut-être... c'est genre, parce que moi j'suis très gênée, pis dire quelque chose, pis après le monde comprenne pas, qu'y a pas rapport ou trouve ça bizarre que je dise ça, quelque chose de même (E5).</i>
	Lors de compétitions sportives ( <b>stress positif</b> )	<i>- Lors de compétitions sportives. Ben, c'est du « stress de content » (E7).</i>
<b>Total=15</b>		<b>F=20</b>

Selon l'information obtenue, la presque totalité des jeunes ( $n=7$ ) a été en mesure de nommer de deux à trois situations stressantes. De plus, l'école représente le contexte où on retrouve le plus de situations stressantes avec huit. Dans ce contexte, deux situations sont communes à plus de la moitié des jeunes ( $n=5$ ), et elles sont reliées aux examens et à des jeux lors des récréations. Parmi les situations reliées au contexte de la maison, soit quatre, une est commune à certains jeunes ( $n=3$ ). Elle concerne les conflits dans la fratrie. Pour ce qui est du contexte des amis, il comptabilise le moins de situations stressantes avec trois.

Il est intéressant de constater qu'un participant identifie une situation engendrant plutôt un stress positif en utilisant comme terme du « *stress de content* » (E7). Par ailleurs, ce même participant a aussi nommé des situations générant un stress négatif. Précisons qu'au cours de la formation, la différence entre un stress positif et négatif a été abordée.

**Régulation du stress.** Au cours de la formation, plusieurs moyens ont été proposés aux enfants afin de mieux gérer leur stress. Lors de l'entretien individuel final, tous ont nommé des moyens qu'ils utilisent ou du moins qu'ils connaissent. Le Tableau 11 expose les différents moyens pratiqués par les enfants. Ils sont classés selon qu'ils réfèrent à des actions requérant une ressource externe, soit un objet ou une personne, ou à des actions faisant appel à des ressources internes, inhérentes à la personne elle-même, en commençant par les plus nombreux. Leur fréquence (F)

d'occurrences est également indiquée, ce qui peut occasionner une augmentation de leur nombre total.

Tableau 11. *Moyens utilisés par les enfants APRÈS la formation pour gérer leur stress*

<b>Moyens reliés à des ressources internes</b>	<b>F</b>
• Utiliser la technique de respiration	4
• Se retirer en allant dans sa chambre ou s'éloigner de la situation	3
• Aller dormir dans son lit	2
• Crier	1
• Réfléchir à autre chose, en particulier quelque chose qui fait plaisir ou de positif	1
• S'arrêter, réfléchir et faire de bons choix	1
• Se dire dans sa tête d'arrêter	1
• Se dire : « <i>Ça va bien aller</i> »	1
• Se dire qu'on va réussir avec plus d'efforts	1
• Persévérer en réessayant	1
• Respecter les heures de sommeil pour son groupe d'âge	1
<b>Sous-total=11</b>	<b>17</b>
<b>Moyens avec un objet comme ressource externe</b>	<b>F</b>
• Regarder des vidéos ou jouer à des jeux sur la tablette	2
• Faire quelque chose de différent en changeant de type d'activités	2
• Dessiner	2
• Faire de la peinture artistique	1
• Utiliser la balle antistress	1
• Lire une histoire	1
• Regarder un film	1
• Frapper dans un toutou, un coussin ou un sac de boxe	1
<b>Sous-total=8</b>	<b>11</b>
<b>Moyens avec une personne comme ressource externe</b>	<b>F</b>
• Dire à un professeur ou un adulte qu'il se fait traiter de nom	2
• Ignorer les personnes qui disent des paroles offensantes, ne pas les écouter	2
• Faire une activité avec une personne qu'on aime	1
• Demander le support d'un ami de confiance	1
• Se faire consoler par ses parents	1
<b>Sous-total : 5</b>	<b>7</b>
<b>Total=24</b>	<b>35</b>

Les résultats indiquent que 24 moyens efficaces sont mis en pratique par les enfants pour les aider à libérer les tensions occasionnées par le stress. De ce nombre, huit

sont partagés par au moins deux personnes. Selon le type de moyens, près de la moitié (n=11 sur 24) est un moyen faisant ainsi appel à des ressources internes. Dans cette catégorie, les moyens les plus utilisés sont : la respiration (n=4), se retirer ou s'éloigner (n=3) et aller dormir (n=2). Viennent ensuite ceux utilisant un objet comme ressource externe avec huit. Certains de ces moyens récoltent plus de la moitié des occurrences (n=6) dans cette catégorie, il s'agit de : regarder des vidéos ou jouer à des jeux sur la tablette (n=2), faire quelque chose de différent (n=2) et dessiner (n=2). En dernier lieu, se retrouvent les moyens avec une personne comme ressource externe. Parmi eux, deux moyens sont aussi communs : dire à une personne ou un adulte qu'il se fait traiter de nom (n=2) et ignorer les personnes qui disent des paroles offensantes (n=2).

Presque tous les participants (n=7) ont identifié entre trois et six moyens. Même qu'un des plus âgés en emploie huit. Par contre, un enfant n'en a nommé qu'un. De plus, concernant *la diversité des moyens*, plusieurs (n=3) utilisent les trois types de moyens et quelques-uns (n=3) en emploient deux, tandis que certains (n=2) n'ont qu'un type de moyens pour faire face au stress. Aux moyens déjà utilisés par quatre jeunes, ces derniers ont été en mesure d'en ajouter quatre autres qu'ils connaissent, mais ne les mettent pas en pratique. Ce sont : faire des activités relaxantes, jouer à des jeux de société, aller jouer dehors et dire à la personne offensante « *que se serait pas le fun si y était comme lui* » (E8). Ce qui porte le total de moyens à 28.

**Apports de la formation pour le stress.** Dans l'entretien individuel final, l'entretien de groupe des enfants et celui des parents, des questions ont été posées afin de documenter la nature des apports qu'une formation éducative sur la connaissance de soi peut susciter dans le comportement global des enfants en surplus de poids, en particulier pour la composante sur les manifestations physiologiques de stress.

À la suite de la formation, un jeune dit ne pas avoir fait de nouveaux apprentissages quant aux moyens pour gérer son stress. La raison qu'il évoque est la suivante : « *Pas vraiment, parce que [...] ma mère [...] m'en a montré beaucoup* » (E2). Un autre ne réussit pas à s'en rappeler.

Par ailleurs, pour ce qui est des apprentissages nouveaux, ils peuvent être plus théoriques et relever du « savoir », d'autres peuvent se rattacher davantage au « savoir-faire » en étant reliés à des moyens mis en pratique pour mieux contrôler le stress, et enfin, il peut s'agir de prises de conscience, de sentiments ou d'attitudes touchant le « savoir-être ». Le Tableau 12 consigne ceux rapportés par les enfants avec, selon le cas, la fréquence (F) d'occurrences.

Les résultats révèlent que la très grande majorité des apprentissages est reliée au « *savoir-faire* », c'est-à-dire aux moyens pour gérer les manifestations physiologiques de stress. En effet, 13 moyens sur 16 sont mentionnés. Parmi ces derniers, deux sont communs à des jeunes. Il s'agit de : utiliser la respiration (n=3) et frapper dans un toutou,

un coussin ou sac de boxe (n=2). De plus, un participant dit en avoir appris huit lors de la formation. Concernant le « *savoir* », trois jeunes ont retenu les effets négatifs d'une des hormones du stress, le cortisol, sur la masse grasse. Un jeune en témoigne ainsi :

*Le cortisol, ça faisait en sorte que t'avais beaucoup faim à chaque fois. C'est ça qui faisait en sorte surtout que tu engraisais parce que tu mangeais beaucoup. Après ça, vu que tu avais un surplus de gras, ça allait dans tout ton corps pis c'est ça qui te faisait engraisser. Le gras se ramasse surtout où la bedaine (E2).*

Tableau 12. *Apprentissages nouveaux reliés aux manifestations physiologiques de stress*

<b>SAVOIR</b> (connaissances)	<b>SAVOIR-FAIRE</b> (moyens mis en pratique)	<b>SAVOIR-ÊTRE</b> (prise de conscience, sentiment ou attitude)
Effets négatifs du cortisol sur la masse grasse (F=3)	Utiliser la respiration (F=3)	Prise de conscience des effets négatifs du stress chronique
	Frapper dans un toutou, un coussin ou un sac de boxe (F=2)	Permet de valider les trucs enseignés par les parents
	Se retirer	
	Se coucher pour dormir	
	Penser à des choses positives	
	Penser à quelque chose de différent	
	Faire des activités avec quelqu'un qu'on aime	
	Regarder un film	
	Lire	
	Dessiner	
	Faire de la peinture artistique	
	Se dire dans sa tête d'arrêter	
	Respecter les heures de sommeil	
<b>Total=1</b>	<b>Total=13</b>	<b>Total=2</b>

Pour ce qui est du « *savoir-être* », les commentaires de ces trois jeunes sur le cortisol montrent qu'ils ont pris davantage conscience de l'effet négatif du stress chronique. Par ailleurs, un jeune affirme que la formation a permis de valider les trucs enseignés par ses parents, ce qui a pour effet de le motiver davantage à les mettre en pratique. Il l'exprime

en ces termes : « *Y en a beaucoup que je savais déjà (trucs), pis j'ai mettais déjà en pratique, ça fait que ça juste prouvé ce que ma mère disait* » (E2).

Lorsqu'après la formation on demande aux enfants s'ils *se sentent meilleurs pour gérer* leur stress, la presque totalité (n=7) répond « *Oui* », sauf un des plus jeunes qui dit n'être meilleur « *à rien* » (E3). Tous ceux qui ont répondu par l'affirmative sont en mesure de donner un ou des exemples sur la façon qu'ils perçoivent leur capacité d'autogestion. Ces exemples sont les suivants.

- Parce qu'ils appliquent des trucs efficaces (n=5).

*J'ai lu les trucs dans mon cahier pour pu avoir de stress. Et ça réussit* (E4).

- Parce que leur stress est mieux géré, moins intense, qu'il survient moins fréquemment ou s'installe moins rapidement (n=5).

*J'suis moins stressé, pis ben les examens ça commence moins... genre je stresse moins rapidement qu'habituellement. [...] Avant, je stressais depuis le début, mais là c'est plus vers le milieu que j'suis stressé* (E2).

*Y est moins fort... Moins souvent, moins souvent* (E5).

*J'ai moins mal au ventre. C'est moins souvent* (E8).

- Parce qu'il est davantage en mesure de reconnaître dans son corps les indices de stress, ce qui fait qu'il est capable de mieux le gérer (n=1).

*On pourrait dire que si je vivais quelque chose de stressant, mais je le savais pas quel genre de stress, pis je pourrais pas le gérer parce que j'saurais pas quel genre, mais là j'suis capable de détecter ce que je sens, pis après ça m'aide à plus le gérer* (E5).

- Parce qu'il se fait davantage confiance (n=1).

*J'me fais plus confiance* (E4).

- Parce qu'il a fait des apprentissages sur soi (n=1).

*Parce que j'ai appris des affaires que je savais même pas que je vivais. J'suis fier de moi. Pis là, ça m'aide à détecter ce que je sens (E5).*

- Parce qu'il se sent capable, positif à l'idée d'appliquer les conseils reçus (n=1).

*J'vas peut-être écouter les conseils de mon prof pis tes conseils. Ça fait que ce que j'vas faire, j'vas essayer de me calmer (E1).*

Les parents ou tuteurs<sup>37</sup> ont aussi été interrogés sur leur perception quant à une meilleure gestion du stress chez leur jeune. Plus de la moitié (n=5) l'a constaté et appuie leur affirmation d'exemples. Ils le perçoivent en raison des faits suivants.

- Leur enfant parle moins de son poids (n=3).

*Nous, ça diminué. Je l'ai remarqué parce qu'ils en parlent moins. C'est comme s'ils avaient géré ce petit côté-là. J'ai moins de commentaires à ce niveau-là (P5, P6).*

- Ils reçoivent moins de commentaires à l'effet que le jeune est stressé (n=3).

*Il n'en parle pas vraiment, seulement si son frère ou quelqu'un le taquine là-dessus (son poids). Il est pas mal moins, pas mal moins stressé qu'il était à ce sujet-là (P8).*

- Il connaît mieux ce qu'est le stress et a fait des prises de conscience, même s'il n'y a pas de changement notable perçu dans son comportement (n=1).

*Nous, elle a découvert le stress. Pour moi, elle ne savait pas ce que c'était nécessairement. Elle sait qu'est-ce qui montait là maintenant. Elle ne savait pas c'était quoi avant. C'est probablement une découverte qu'elle a faite maintenant (P1).*

En outre, même si trois parents ne perçoivent pas de changement positif chez leur jeune, deux de ces jeunes ont tout de même répondu par l'affirmative et ont donné des

---

<sup>37</sup> Chaque parent ou tuteur est représenté par la lettre majuscule « P » suivie d'un numéro correspondant à celui de leur jeune.



exemples concrets.

#### **ANALYSE ET DISCUSSION POUR LES MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS**

Après avoir dégagé le portrait initial et final de cette composante du comportement global pour l'ensemble du groupe, ces portraits sont analysés et discutés en les comparant pour mettre en lumière les principaux apports significatifs de la formation éducative. Toutefois, un rappel d'éléments du cadre théorique concernant l'obésité, la théorie du choix et le stress est d'abord effectué.

#### **Rappel d'éléments conceptuels sur l'obésité et la théorie du choix de Glasser**

Cette recherche touche une population vulnérable, soit les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité. Au Québec, un enfant sur quatre était en surplus de poids en 2013 (Lamontagne & Hamel, 2016), et depuis 40 ans, le taux d'enfants obèses a triplé au Canada (Ogilvie & Eggleton, 2016), ce qui le place au 14<sup>e</sup> rang des pays les plus atteints par cette pandémie d'obésité (OECD, 2019a). Le taux d'obésité se mesure par l'IMC en percentile pour les enfants et par la circonférence de la taille. Cette dernière mesure de l'obésité abdominale est fortement associée aux maladies métaboliques et cardiovasculaires (Faucher & Poitou, 2016; Yanovski, 2015). De nombreux facteurs autres que nutritionnels ou liés au mode de vie, comme certains facteurs génétiques, environnementaux et psychologiques, peuvent être en cause dans l'obésité (Daniels, 2006; Yanovski, 2015).

La recension des écrits scientifiques montre que de nombreux chercheurs reconnaissent qu'il existe un lien direct entre l'obésité et ses conséquences néfastes sur l'estime de soi, l'image corporelle et la santé psychologique des jeunes touchés par cette maladie (Daniels, 2006; Mendelson & White, 1985; Niemen & LeBlanc, 2012; Rofey et al., 2009; Yanovski, 2015). Certains établissent également un lien étroit entre l'obésité et le stress à court et à long terme qui favoriserait la prise alimentaire (Lecerf, 2006; Tappy, 2006). Il en est de même pour le lien entre l'obésité et les émotions à valence négative suscitées par des situations où ces jeunes sont victimes de moqueries, d'intimidation ou d'humiliation (Beck, 2015; Niemen & LeBlanc, 2012; Tomiyama, 2014).

Jusqu'à maintenant, la grande majorité des interventions luttant contre la pandémie d'obésité demeure centrée sur la nutrition et l'activité physique. Peu d'interventions éducatives touchent directement les mécanismes psychologiques pouvant être à l'origine de la suralimentation ou de l'inactivité (Anstett et al., 2014; Institut national d'excellence en santé et en services sociaux, 2012), et aussi, peu d'outils éducatifs à la portée des enfants et leur famille sont disponibles pour les soutenir dans leur démarche (Association française d'étude et de recherche sur l'obésité, 2017). C'est pourquoi cette recherche aspire expérimenter une nouvelle approche psychosocioéducative, complémentaire aux approches par la nutrition et l'activité physique.

Pour ce faire, cette étude est chapeautée par la théorie du choix du Dr William Glasser (Bélair, 1996, 2006; Glasser, 1997, 1998) qui permet d'englober les concepts d'obésité, de stress physiologique et psychologique et des émotions. Cette théorie arrive à expliquer pourquoi et comment nous faisons les choix qui déterminent nos comportements et notre vie. Selon Glasser (1997, 1998) l'ensemble des comportements de l'être humain est orienté vers l'atteinte d'objectifs internes correspondant à des images mentales, appelées monde de qualité, représentant les meilleures façons de satisfaire ses besoins fondamentaux. L'évaluation d'un écart entre les images de la réalité et celles de notre monde de qualité nous pousse à regarder dans notre système comportemental et à choisir le ou les comportements que nous jugeons les plus efficaces pour réduire cet écart. Par conséquent, « tous nos comportements découlent de nos tentatives constantes pour réduire l'écart entre ce que nous voulons (les images que nous avons dans la tête) et ce que nous avons (la façon dont nous voyons les situations dans le monde réel) » (Glasser, 1997, p. 37). De plus, le choix du comportement, dans une situation donnée, constitue toujours la meilleure façon de satisfaire le besoin à ce moment précis de notre vie (Bélair, 1996).

Par ailleurs, Glasser (1997, 1998) amène le concept de « comportement global ». Chaque comportement est toujours composé de quatre composantes indissociables qui agissent simultanément. Ce sont : l'action (AGIR), la pensée (PENSER), l'émotion (RESSENTIR) et les manifestations physiologiques (RÉAGIR PHYSIOLOGIQUEMENT). Chacune se définit comme suit :

AGIR : ce sont les actions, c'est-à-dire les mouvements volontaires du corps ;

PENSER : ce sont les pensées produites volontairement ou involontairement (discours intérieurs, images, représentations kinesthésiques, rêves) ;

RESSENTIR : c'est la capacité de susciter des émotions agréables ou désagréables lorsque la personne fait ou pense ;

RÉAGIR PHYSIOLOGIQUEMENT : c'est la capacité d'engendrer des manifestations corporelles principalement involontaires et associées à ce que la personne fait, pense ou ressent.

Pour Glasser (1997, 1998), un comportement est le résultat d'un choix qu'il est possible de changer. Chaque personne possède divers degrés de contrôle sur chacune des composantes. Elle a un « contrôle direct » presque total sur la composante « agir », un « certain contrôle direct » sur la composante « penser » et un « contrôle indirect » sur les deux autres composantes (Glasser, 1998, p. 89). Le contrôle indirect s'explique par le fait qu'en choisissant de changer la composante « agir » ou « penser », les composantes « ressentir » et « réagir physiologiquement » changent par le fait même. Donc, pour changer un comportement global, il faut CHOISIR de changer prioritairement les composantes de « FAIRE » et de « PENSER » (Glasser, 1997, p. 57). Au quotidien, l'expression d'un déséquilibre entre ce que la personne veut et ce qu'elle perçoit se traduit souvent par les composantes « émotions » et « manifestations physiologiques » qui

sont prédominantes. Elles sont des signes d'insatisfaction des besoins indiquant une perte de contrôle sur sa vie.

En somme, la théorie du choix de Glasser (1997, 1998) est une approche théorique qui permet de filtrer le comportement global selon ses quatre composantes : manifestations physiologiques, émotions, pensées et actions. En effet, cette théorie offre aux personnes un moyen de changer consciemment et positivement des comportements dont l'impact est néfaste afin d'avoir un meilleur contrôle sur leur vie et être plus heureuses. Il en va de même pour la formation éducative proposée qui vise à fournir aux enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité des outils simples sur la connaissance de soi pour qu'ils apprennent à faire des prises de conscience et des choix constructifs pour arriver à autogérer sainement leurs comportements afin de retrouver ou conserver un mieux-être personnel et être plus heureux.

### **Rappel d'éléments conceptuels sur le stress physiologique et psychologique**

Lorsque des situations sont interprétées comme une menace ou que la personne évalue qu'elle n'a pas les capacités d'adaptation nécessaires pour y faire face (Lazarus & Folkman, 1984; Lupien, 2010), elles provoquent une cascade de réponses physiologiques afin d'aider l'organisme à se protéger et à s'adapter (Gueguen, 2018; Lecerf, 2012; Selye, 1962, 1974; Tappy, 2006). De plus, le résultat de cette évaluation de la dangerosité de la situation peut déclencher des émotions telles que la peur, la colère, la tristesse, la honte et la culpabilité (Lazarus & Folkman, 1984). Par ailleurs, le stress est inévitable, et même

s'il peut être aidant, il est nuisible s'il est répété et rapproché dans le temps. On parle alors de stress chronique (Abdoulaye, 2006). Il l'est d'autant plus s'il est accompagné d'émotions à valence négative (Servant, 2007, 2012c). Or, les personnes qui ont un surplus de poids sont plus vulnérables aux stress répétés, car elles continuent de réagir fortement par une sécrétion élevée de cortisol. Cette hypersécrétion de cortisol stimule alors la prise alimentaire et le stockage des graisses, entre autres au niveau de la région abdominale, engendrant un gain de poids (Lecerf, 2006; Lupien, 2010; Tappy, 2006; Tomiyama, 2014) qui mène à des désordres physiques et psychologiques. Aussi, Lupien (2010) souligne que les personnes en surplus de poids ont souvent une faible estime de soi, et ce trait de personnalité est prédictif d'une grande réaction au stress. Il apparaît donc très important d'apprendre à le gérer dans le jeune âge, puisque selon Selye (1962, 1974), il est possible d'élever et de maintenir le degré de résistance à des stressseurs par un enseignement ou une formation. Dans le même ordre d'idées, Hazano et al. (2009) stipulent qu'il est possible de développer progressivement la résistance personnelle au stress, entre autres par des expériences positives de maîtrise face à des situations stressantes. La personne peut y arriver en appliquant des stratégies d'adaptation ou de *coping*. Les stratégies dont l'objectif est de réduire ou réguler la réponse émotionnelle (*coping* centré sur l'émotion) comprennent notamment : minimisation de la menace, réévaluation positive de la situation, évitement-fuite du stressseur, recherche de support émotionnel, auto-accusation, autocontrôle émotionnel et distraction. Les stratégies, dont l'objectif est de gérer ou modifier le problème, mais en agissant indirectement sur l'émotion, (*coping* centré sur le problème), sont : action directe pour affronter ou

modifier le problème, la recherche d'information et l'élaboration de plans d'action pour résoudre le problème (Lazarus & Folkman, 1984; Paulhan, 1992; Servant, 2007).

### Apports de la formation pour les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS

Avant d'aborder plus en détail cette composante, la Figure 8 donne un aperçu de l'ensemble des éléments analysés dans les portraits initial et final en y indiquant le nombre d'occurrences. On y retrouve les indices corporels de stress, les situations le provoquant, la régulation du stress, de même que les apports de la formation. L'analyse comparative de ces portraits montre un écart positif important pour chaque élément révélant ainsi un apport positif qui semble *substantiel*. La nature de ces apports est précisée dans ce qui suit.

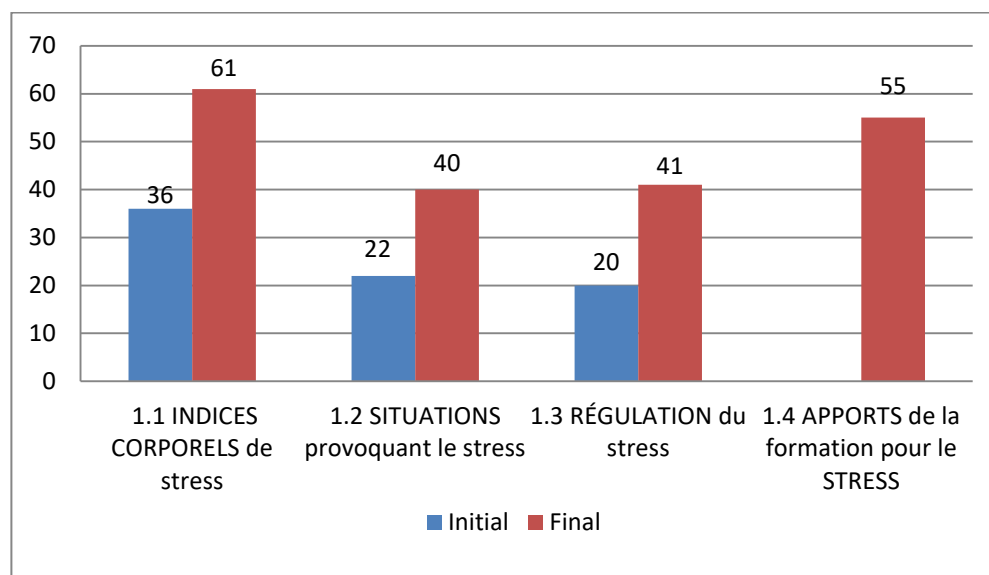


Figure 8. Portrait d'ensemble des éléments analysés concernant les MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS montrant l'écart entre le portrait initial et le final.

**Indices corporels de stress.** Même si des émotions à valence négative accompagnent les manifestations physiologiques de stress, les enfants éprouvaient au départ de la difficulté à dire ce qui se passe dans leur corps lorsqu'ils sont stressés en nommant de prime abord des émotions. Après la formation, les enfants distinguaient mieux « émotions » et « manifestations physiologiques de stress », car ils ne nommaient plus des émotions lorsqu'on leur demandait comment le stress se manifeste dans le corps du personnage de l'histoire et le leur. Nous constatons qu'un plus grand nombre d'indices corporels de stress sont identifiés chez le personnage sans et avec aide, et ce, avec plus de rapidité. Pour les enfants, leur capacité à reconnaître leurs indices corporels est grandement augmentée. En effet, le nombre d'indices rapportés a doublé. Celui qui revient le plus souvent est : le cœur qui bat vite. Aussi, tous réussissent à en nommer, et ce, en plus grand nombre. De plus, les enfants plus âgés ont plus de facilité à nommer chez le personnage et pour eux les indices corporels de stress. Cette capacité à reconnaître ses propres indices corporels de stress est une étape importante afin de pouvoir le gérer consciemment et efficacement. En effet, comme les réponses physiologiques de stress sont accompagnées d'émotions à valence négative (Lupien, 2010; Servant, 2012b), le processus de gestion des émotions s'applique et la capacité à percevoir les changements dans le corps en constitue la première étape correspondant à « Je ressens » (Chabot, 2000; Gaulin, Otis, Sabourin, Savard, & Tremblay, 2002b).

**Situations provoquant du stress.** Gueguen (2018) affirme que tout comportement ou parole qui rabaisse l'enfant, le ridiculise ou le rejette, ce qu'elle qualifie



de maltraitance émotionnelle, entraîne un grand stress. Aussi, le préjugé social relié au culte de la minceur produit une stigmatisation des personnes en surplus de poids qui sont victimes de moqueries, d'intimidation et d'humiliation (Beck, 2015; Puhl & Heuer, 2009; Tomiyama, 2014). C'est le cas de quatre enfants du groupe qui vivent du stress lors de situations de dévalorisation reliées à leur poids, ce qui représente une légère augmentation. Ces enfants se confient davantage à l'entretien final, ils sont plus à l'aise, car un lien de confiance a été établi tout au long de la formation. Dans le même sens, concernant les situations stressantes en général, un plus grand nombre de jeunes sont en mesure d'en reconnaître un plus grand nombre, car près du double de situations sont signalées par eux. L'école représente le contexte comportant le plus de situations stressantes qui se produisent particulièrement lors d'évaluations, de présentations orales et lors des récréations. Ce contexte est suivi de celui de la maison où les conflits avec la fratrie génèrent également du stress. Aussi, dans la plupart des situations, l'émotion de la peur y est associée. Il est également intéressant de noter qu'un enfant a identifié une situation où il vit du stress positif, car cet élément a aussi été abordé dans la formation, ce qui montre que ce jeune est capable de les distinguer et que certaines des situations vécues représentent des défis surmontables. Nous constatons donc que plus d'enfants reconnaissent davantage de situations génératrices de stress, que ce soit par rapport à leur poids ou en général, permettant ainsi une meilleure compréhension et possiblement de mieux y faire face.

**Régulation du stress.** Selon Selye (1962, 1974), il est possible d'élever et de maintenir le degré de résistance à des stressseurs, donc d'augmenter la capacité d'adaptation, par un enseignement ou une formation. Nous constatons qu'après la formation éducative, tous les enfants rapportent des moyens pour gérer efficacement leur stress. De plus, le nombre de moyens répertoriés a doublé. Concernant le type de moyens utilisés, près du double identifie un moyen faisant référence à des ressources internes. Aussi, la presque totalité des enfants utilise davantage de moyens. Le moyen le plus utilisé est la respiration qui d'ailleurs a été pratiquée lors de la formation à quelques reprises. En outre, la majorité des enfants utilise une plus grande variété de moyens appartenant à des ressources internes et externes. Par ailleurs, les moyens mis en pratique relèvent d'actions qui vont dans le sens de la théorie du choix de Glasser (1997, 1998) chapeautant cette recherche. Cet auteur stipule que pour modifier un comportement global, la personne possède un contrôle direct sur ce qu'elle fait et pense, amenant indirectement un changement dans les deux autres composantes, soit les émotions et les manifestations physiologiques. Les différents constats tendent à démontrer que les enfants ont une plus grande capacité d'adaptation pour faire face au stress en ayant plus de contrôle. D'ailleurs, les commentaires des enfants abondent dans le même sens, car la très grande majorité a le sentiment d'être meilleur pour gérer le stress après la formation. Les raisons que donnent les enfants sont qu'ils appliquent des trucs efficaces, que leur stress est moins intense, moins fréquent ou qu'il s'installe moins rapidement. Ce constat indique ainsi un rehaussement de leur capacité d'autogestion dû à l'emploi de stratégies d'adaptation visant la régulation des émotions, comme la réévaluation positive de la

situation, l'évitement, la recherche de support émotionnel et la distraction (Lazarus & Folkman, 1984; Paulhan, 1992; Servant, 2007). De plus, un peu plus de la moitié des parents ou tuteurs le confirment également en appuyant leurs propos en disant, entre autres, qu'ils reçoivent moins de commentaires de la part de leur jeune à l'effet qu'il est stressé, qu'il parle moins de son poids et qu'il connaît mieux ce qu'est le stress. Ce sentiment d'être meilleur est aussi renforcé par de nouveaux apprentissages associés principalement aux « savoir-faire », correspondant aux moyens mis en application. Aussi, quelques enfants rapportent avoir retenu les effets néfastes du cortisol sur la masse grasse, et par le fait même, ils ont davantage pris conscience des effets négatifs du stress chronique, comme le soulignent plusieurs auteurs (Lecerf, 2006; Lupien, 2015; Tappy, 2006; Tomiyama, 2014).

En somme, la formation a suscité des apports positifs qui semblent *substantiels* pour les manifestations physiologiques de stress auprès des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité. En effet, elle a permis à plus d'enfants de reconnaître un plus grand nombre de leurs indices corporels de stress et ceux d'autrui, de même qu'une plus grande diversité de situations les provoquant, leur permettant ainsi de le gérer plus efficacement. Aussi, ils sont mieux outillés pour faire face aux situations stressantes avec un plus grand nombre et une plus grande variété de moyens efficaces faisant appel principalement à leurs ressources internes. Les apprentissages réalisés ont donc eu pour conséquences d'augmenter leur capacité d'adaptation et d'autogestion pour la grande majorité et de diminuer les manifestations physiologiques de stress répétées, nuisibles à la

santé, particulièrement pour les enfants, car ils sont en développement (Daniels, 2006; Gueguen, 2018).

## COMPOSANTE 2. LES ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE

L'examen des résultats se poursuit avec la deuxième composante du comportement global se rapportant aux émotions et plus spécifiquement celles à valence négative : la peur, la colère et la tristesse. Elles font référence, selon Glasser (1997, 1998), à ce que la personne ressent lorsqu'elle fait ou pense. De plus, une attention particulière est accordée à une émotion mixte, soit la honte, qui est particulièrement présente chez les personnes en surplus de poids (Tomiyama, 2014). Dans cette partie, sont d'abord fournis des précisions concernant le contexte de la formation relié à cette composante et des éléments de la mise en situation. Puis, les résultats des portraits *initial* et *final* sont présentés. *Dans un second temps*, les résultats de ces portraits sont analysés et discutés après un rappel d'éléments du cadre théorique sur les émotions.

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS POUR LES ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE

#### Contexte de la formation

La première partie de la formation a été consacrée à la gestion des émotions. Les trois premières rencontres ont porté sur les quatre émotions primaires suivantes : la peur, la colère, la tristesse et la joie. Pour chacune, après une brève lecture de l'histoire de Zoom, le personnage principal du programme *À la découverte de soi*, les activités d'apprentissage réalisées ont eu trait aux indices corporels de l'émotion étudiée, au vocabulaire employé pour exprimer avec justesse son degré d'intensité sur une échelle de 1 à 10 à l'aide d'un « émotionomètre », aux situations personnelles la

déclenchant, à la façon personnelle dont elle s'exprime, à son rôle, et finalement, aux moyens pour la gérer en déterminant un moyen à mettre en pratique. Aussi, à la fin de chacune des rencontres, les enfants ont été appelés à exprimer les apprentissages réalisés par rapport à la connaissance de soi. Ajoutons que les activités sur la joie ont été les activités préférées pour un des participants.

### **Éléments de la mise en situation avant la pose de questions**

Rappelons que la première question a trait à une mise en situation lue au début de chaque entretien individuel initial et final avant la pose de questions. Il est alors mentionné qu'un jeune en surplus de poids, soit Zéline pour la lecture auprès des participants féminins ou Azeb pour ceux masculins, ressent des émotions comme la peur, la colère, la tristesse et même de la honte depuis qu'il va à l'école à cause de son surplus de poids parce qu'il subit de l'intimidation et se sent rejeté. Toutefois, à la fin de l'histoire, le jeune décide de suivre une formation sur la connaissance de soi et relate les apports positifs qu'il en a retirés.

### **Résultats du PORTRAIT INITIAL pour les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE**

Comme précisé au début de ce chapitre, les résultats sont présentés en respectant les catégories et les sous-catégories de la grille d'analyse du Tableau 5. Pour cette composante, seront abordées dans l'ordre : la compréhension des émotions à valence négative, soit la peur, la colère, la tristesse et la honte, les situations les provoquant et la régulation de ces émotions.

**Compréhension des émotions à valence négative.** Dans cette catégorie, les enfants sont interrogés sur leur capacité à nommer, avec ou sans aide chez le personnage de l'histoire et chez eux, les émotions à valence négative. En ce qui a trait à leur capacité de nommer les émotions vécues par le personnage de l'histoire, un peu plus de la moitié (n=5) parvient *sans aide* à en nommer deux ou trois sur quatre. De plus, un seul jeune réussit à toutes les citer. Par contre, un jeune n'arrive pas à en nommer. Celle qui est la plus souvent évoquée (n=6) est la colère, et celle qui l'est la moins est la honte (n=2). Toutefois, *avec de l'aide*, la grande majorité des enfants (n=7) parviennent à en mentionner une à deux de plus. Malgré cette aide, la majorité (n=6) est *incapable* de nommer la honte.

Concernant la capacité des enfants à nommer leurs propres émotions et à les décrire par rapport à l'intensité, la durée, la fréquence et la vitesse de progression, les résultats montrent qu'un peu plus de la moitié (n=5) des enfants dit vivre entre deux et trois émotions. De plus, un jeune déclare ressentir les quatre émotions, tandis que deux n'en ressentent qu'une. En ce qui concerne la *colère*, tous les enfants la nomment comme émotion vécue, et un peu plus de la moitié (n=5) peut en préciser quelques caractéristiques touchant surtout la durée et l'intensité, mais très peu sur la fréquence, de même que sur la vitesse de progression. Quant à la *tristesse*, la majeure partie des enfants (n=6) dit en vivre, et quatre d'entre eux sont en mesure de donner quelques précisions sur la durée et l'intensité. Pour ce qui est de la *peur*, quelques-uns (n=3)

affirment en vivre sans toutefois en préciser les caractéristiques. En ce qui concerne *la honte*, seul un enfant mentionne qu'il en vit sans toutefois la caractériser. Il est intéressant de noter que, par rapport à l'intensité, aucun jeune n'arrive à situer leurs émotions sur une échelle de 1 à 10. Par ailleurs, l'enfant peut avoir, parmi ses émotions, une qui est présente plus souvent ou qui survient en premier. On dit alors qu'elle est dominante. Un seul enfant, un des plus âgés, est capable d'identifier la tristesse comme dominante. Il l'exprime ainsi : « *Normalement, c'est plus la tristesse que je tiens plus proche. La colère est un petit peu plus loin* » (E5).

**Situations provoquant des émotions à valence négative.** Dans un premier temps, les enfants ont été questionnés sur la présence de situations provoquant des émotions à valence négative *en rapport avec leur surplus de poids*. Selon les témoignages recueillis, trois enfants en éprouvent. Deux d'entre eux subissent de l'intimidation en se faisant dire des insultes. Un premier enfant dit : « *Quand ils me disent que j'suis grosse, ou des insultes, j'ai de la colère, j'ai plus de la peine, j'ai le goût de me cacher pis j'ai peur tu sais* » (E1). Un deuxième affirme : « *On m'dit : "Espèce de gros con". J'suis fâché, pis après triste* » (E8). Pour un autre enfant, il se dit gros en se comparant, mais ne subit pas d'intimidation : « *De la tristesse puis de la honte. Ben des fois j'me trouve grosse* » (E7). Dans tous les cas, la tristesse est présente, et elle est jumelée à une ou deux autres émotions.



Dans un deuxième temps, les enfants ont été amenés à identifier des situations *en général*, soit à l'école, à la maison ou avec ses amis, sans être liées au surplus de poids et engendrant des émotions de colère, de tristesse, de peur ou de honte. Le Tableau 13 les expose en commençant par l'émotion qui recueille le plus de situations, et en y joignant des extraits représentatifs. Selon le cas, la fréquence d'occurrences (F) est indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 13. *Situations EN GÉNÉRAL provoquant des émotions à valence négative chez les enfants et mentionnées AVANT la formation*

Contextes	Situations en général	Extraits de l'entretien initial
<b>COLÈRE</b>		
<b>À la maison (n=7)</b>	Lorsqu'il se fait taquiner par un membre de la fratrie (F=2)	- <i>Eh, ben des fois ma sœur à me tanne, pis c'est tannant, pis des fois j'me fâche</i> (E6). - <i>Eh, des fois c'est quand mon frère m'agace</i> (E8).
	Lorsqu'il se fait briser un objet personnel par son frère	- <i>Quand mon frère admettons qu'y me « gosse », qu'y tire ma tablette par terre, ça me « gosse ». Pis aussi hier y avait détruit ma tablette. Y a deux grosses graffignes sur ma tablette pis aussi un bout de cassé</i> (E1).
	Lorsqu'il se fait couper la parole par son frère	- <i>Quand admettons mon frère me coupe la parole là, pis que j'avais une très bonne idée dans la tête et que je m'en rappelle pu (ton plus fort) : « Pourquoi tu as parlé comme ça, j'aurais voulu que ce soit moi, j'avais une super idée »</i> (E4).
	Lorsqu'il se fait blesser physiquement	- <i>De la colère, comme avec mon frère, quand il me fait mal là</i> (E4).
	Lorsqu'il se fait dévaloriser par son frère	- <i>Si moi et mon frère on se dispute par exemple, genre pour quelque chose qui a pas vraiment rapport, pis après ça y me dit : « Ah, t'es conne, t'es stupide », pis là j'me mets beaucoup en colère là</i> (E5).
	Lorsqu'il est en punition	- <i>Quand j'suis en conséquence. J'ai pas de Xbox</i> (E8).
	Lorsqu'il doit faire une tâche qu'il ne veut pas faire	- <i>Parfois c'est lorsque je dois faire quelque chose pis ça me tente pas, vraiment pas</i> (E2).
<b>À l'école (n=6)</b>	À la récré, lorsqu'il se fait blesser en jouant au ballon	- <i>Comme la dernière fois que quelqu'un m'avait lancé le ballon là, là (montre le visage), j'avais mal et j'me suis tout de suite mis en colère</i> (E1).
	Lorsqu'il se fait agresser par d'autres élèves	- <i>Lorsque j'me fais vraiment tanner. Y'a des gens à l'école qui sont tannants avec moi. [...] Genre, au dîner y'arrêtent pas de nous faire, excusez pour le mot, « chier » là. Y arrêtent pas de venir, pis y arrêtent pas de nous couper, pis de nous parler. Pis parfois, y nous frappent, genre, y donnent des « baffes »</i>

		(E2).
	Lorsqu'un joueur triche à un jeu	- <i>Oui, parce que des fois là, parce que nous on joue à Tag, pis des fois quand je touche des personnes, parce que c'est eux autres les Tag, y dit toujours : « Ça compte pas ». Pis après j'suis vraiment fâché, tanné que... qui triche, ça fait que la prochaine fois que je les touche, je les touche plus fort, genre je les frappe</i> (E6).
	Lorsqu'il se fait déconcentrer par le bruit ambiant	- <i>Quand j'suis à l'école, j'ai de la misère à me concentrer parce que j'entends plus fort les bruits de crayon, tout ça, ça me mêle et j'me mets tout de suite en colère, mais je ne sais pas pourquoi. [...] Pis là, je crie sans le vouloir</i> (E1).
	Lorsqu'il doit exécuter une tâche difficile	- <i>Quand j'fais une dictée à l'école, quand j'veux pas faire le travail demandé. [...] Pour faire les accords des noms, des verbes. J'aime pas ça, alors j'suis pas content de faire ça</i> (E8).
	Lorsqu'il se fait dévaloriser	- <i>C'est, eh... quand quelqu'un me dit : « T'es pas bon »</i> (E8).
<b>Avec les amis (n=1)</b>	Lorsque des jeunes viennent s'immiscer dans un groupe sans y être invités	- <i>J'suis fâchée genre, par exemple, j'suis avec mes amis tranquille, pis y arrivent (les gars) et y viennent nous tanner</i> (E7).
<b>TRISTESSE</b>		
<b>Avec les amis (n=3)</b>	Lorsqu'il se fait rejeter	- <i>Quand mes amis ne veulent pas jouer avec moi</i> (E4).
	Lors de la perte d'un ami	- <i>Parce que mon amie vu qu'était partie</i> (E5).
	Lors de conflits entre amis	- <i>Parce que pour un long bout de temps, mes amies y vivaient autour du drame, fait que là, tu sais j'me tenais souvent toute seule parce que je trouvais ça poche, pis tout ça, pis j'me trouvais triste, ça fait que... [...] Un drame, c'est genre, une amie qui a dit quelque chose sur une autre amie, ça a commencé une grosse chicane</i> (E5).
<b>À la maison (n=2)</b>	Lorsqu'il se blesse physiquement (F=2)	- <i>Quand j'me fais mal (je pleure)</i> (E4). - <i>Ben, je pleure seulement quand j'me fais beaucoup mal. Parce que moi, j'suis quand même dur à me faire mal</i> (E6).
	Lorsqu'il est en punition	- <i>Quand j'suis en conséquence. J'ai pas de Xbox</i> (E8).
<b>À l'école (n=2)</b>	Lorsqu'il se fait rejeter pour un jeu	- <i>Y en a qui veulent pas jouer avec moi au ballon. Genre, je veux jouer au ballon avec les autres, y dit non</i> (E3).
	Lors d'une tâche difficile	- <i>Quand j'fais une dictée à l'école, quand j'veux pas faire le travail demandé. [...] Pour faire les accords des noms, des verbes. J'aime pas ça, alors j'suis pas content de faire ça</i> (E8).
<b>PEUR</b>		
<b>À l'école (n=2)</b>	Lors des présentations orales, peur de faire rire de soi	- <i>Mais la peur que je montre, pis que tout le monde rit de moi, mais ça l'arrive jamais</i> (E5).
	Lors de la présence de filles dans un jeu	- <i>Moi, j'suis gêné parce que... J'ai une boule dans la gorge quand les filles veulent se rajouter dans mon jeu</i> (E3).
<b>À la maison (n=1)</b>	Lors du coucher le soir, la peur des clowns	- <i>Le jour j'ai vraiment pas peur. J'ai genre plein de trucs. Mais le soir, des fois j'ai peur, fait que là ben j'me cache en dessous de mes couvertes, même si j'ai vraiment chaud</i>

		<i>jusqu'ici là (montre sous le nez). Là, j'suis comme ça au milieu et j'me dis : « Faut pas que tu regardes, faut pas que tu regardes », puis là je regarde. Parce qu'on dirait que j'me sens comme observée ou quelqu'un est à côté de moi. Parce que ma plus grande peur avant c'était les clowns, bin j'ai encore peur des clowns vraiment, même les clowns de fête (E7).</i>
<b>Avec les amis (n=1)</b>	En présence d'amis, peur du jugement de leur part	- <i>Non, non, j'aime pas ça (parler de ce qu'il vit à l'intérieur de lui). J'ai toujours peur qu'ils me disent quelque chose comme : « T'as pas besoin d'avoir peur » ou quelque chose de même » (E1).</i>
<b>Total=25</b>		<b>F=27</b>

Les données recueillies montrent que 25 situations ont été mentionnées par les enfants, dont deux sont communes à des jeunes : se faire taquiner (occasionnant de la colère) et se blesser physiquement (provoquant de la tristesse). Selon *le type de contextes*, dix des situations se produisent à la maison, dix également à l'école et cinq avec les amis. Selon *le type d'émotions*, la colère recueille le plus grand nombre de situations avec 14, vient ensuite la tristesse avec sept, la peur avec quatre et aucune pour la honte. La presque totalité des enfants (n=7) a identifié entre deux et quatre situations dans les différents contextes. Par contre, un jeune n'a nommé qu'une situation. Par ailleurs, deux jeunes disent ne pas éprouver d'émotions à valence négative dans certains contextes, soit avec les amis et à l'école.

De façon plus précise, pour *la colère*, la plupart des situations nommées se produisent à la maison et à l'école, soit 13 sur 14. À la maison, elles mettent en cause principalement la fratrie. À l'école, elles se produisent en dehors de la classe et aussi dans la classe lors de tâches scolaires en impliquant parfois d'autres élèves. En ce qui concerne *la tristesse*, un peu plus de situations ont lieu à la maison, soit trois sur sept,

comparativement à l'école et avec les amis qui en comptent chacun deux. Pour les situations à la maison, elles relèvent de blessures physiques et de punition. Pour ce qui est de *la peur*, deux des quatre situations arrivent à l'école par rapport à la crainte de faire rire de soi et à la gêne due à la présence de filles dans un jeu.

**Régulation des émotions à valence négative.** Cette catégorie permet de rendre explicites les moyens efficaces que possèdent les enfants pour gérer leurs émotions à valence négative. Lors de l'entretien initial, certains enfants (n=2) prétendent ne pas posséder de moyens efficaces pour gérer certaines de leurs émotions, puisqu'ils répondent : « *Non... J'essaie de penser à des affaires gentilles, mais je ne suis pas capable, c'est trop rapide, je ne suis pas capable après ça de me contrôler (pour sa colère)* » (E1).

En contrepartie, tous les enfants ont mentionné des moyens efficaces pour gérer une ou plusieurs de leurs émotions à valence négative. En effet, 22 moyens sont rapportés par eux. Ils sont classés dans le Tableau 14 selon qu'ils réfèrent à des actions requérant une ressource externe, soit un objet ou une personne, ou à des actions faisant appel à des ressources internes, inhérentes à la personne elle-même, en commençant par les plus nombreux. Leur fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 14. *Moyens utilisés AVANT la formation par les enfants pour gérer les émotions à valence négative*

	Émotions à valence négative			
	C	T	P	H
<b>Moyens avec un objet comme ressource externe</b>				
• Crier dans sa chambre ou dans un oreiller	1			
• Écrire ses pensées sur une feuille, la chiffonner et la jeter à la poubelle	1			
• Lire	1			
• Faire du sport pour faire sortir la colère (badminton, soccer)	1			
• Regarder des vidéos drôles	1			
• Faire de la tablette	1	1		
• Écouter de la musique dans sa chambre	1	1		
• Regarder un film	1	1		
• Flatter son chien	1	1		
• Jouer à des jeux	1	1		
• Changer de jeux		1		
• Dessiner		1		
• Faire de la peinture artistique		1		
<b>Sous-total=13</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Moyens avec une personne comme ressource externe</b>				
• En parler avec ses parents	1			
• Ignorer la personne désagréable	1			
• Jouer avec des amis		1		
• Parler aux joueurs de l'équipe			1	
• Se coucher avec une personne sécurisante (parents, sœur)			1	
<b>Sous-total=5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>Moyens reliés à des ressources internes</b>				
• Réfléchir à un arrangement en allant dans sa chambre	1			
• Utiliser la pensée positive en se disant : « <i>Tu vas être capable de te calmer</i> »	1			
• Respirer	1			
• Penser à autre chose		1		1
<b>Sous-total=4</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Total=22</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Total F=28</b>				

C : Colère T : Tristesse P : Peur H : Honte

Les résultats montrent d'une part que, selon *le type de moyens*, ceux incluant un objet comme ressource externe sont plus nombreux avec 13, comparativement à cinq pour ceux reliés à des personnes et à quatre pour les moyens liés à des ressources

internes. Aussi, concernant *la diversité des moyens* dont disposent les enfants, la grande majorité (n=7) emploie deux variétés de moyens, tandis qu'un enfant en utilise qu'un.

D'autre part, *selon le type d'émotions*, les moyens touchant la colère sont en plus grand nombre avec 15, suivis par ceux rattachés à la tristesse avec dix. Quant à ceux s'appliquant à la peur et à la honte, ils sont les moins nombreux avec respectivement deux et un.

De plus, la majorité des enfants (n=6) en a indiqué de deux à trois. Toutefois, un enfant plus âgé en a mentionné six. Par contre, un plus jeune n'en a nommé qu'un. Par ailleurs, plusieurs enfants (n=4) utilisent les mêmes moyens pour gérer deux des émotions qu'ils vivent. Par exemple, un enfant flatte son chien pour gérer sa colère et sa tristesse. Un autre pense à autre chose afin de gérer sa tristesse et sa honte. Enfin, aucun enfant n'a ajouté de moyen qu'il connaît, mais qu'il n'applique pas.

Parce que *la nourriture* peut constituer pour certaines personnes vulnérables au stress un moyen pour gérer leurs émotions (Lecerf, 2006, 2012; Tomiyama, 2014), les enfants ont été interrogés à ce sujet. Un peu plus de la moitié (n=5) des participants a répondu par l'affirmative : « *Ouais. Ça m'aide à pas être triste* » (E6). Un autre enfant le confirme : « *(Tu penses tout de suite à manger quand tu as une émotion que tu n'aimes pas ?) Ouais* » (E8). Des moyens visant à contrôler la prise alimentaire seront

abordés plus loin dans la composante *Actions à répercussions non souhaitables* sous la rubrique *Régulation des actions à répercussions non souhaitables*.

### **Résultats du PORTRAIT FINAL pour les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE**

Pour la présentation des résultats du portrait final de cette deuxième composante du comportement global, seront exposés dans l'ordre les éléments se rapportant à la compréhension des émotions à valence négative, soit la peur, la colère, la tristesse et la honte, les situations les provoquant, leur régulation et les apports de la formation concernant ces émotions.

**Compréhension des émotions à valence négative.** Concernant la capacité des enfants à nommer sans aide les émotions à valence négative chez le personnage de l'histoire, soit la colère, la tristesse, la peur et la honte, tous sont en mesure d'en mentionner. En effet, la majeure partie (n=6) arrive *sans aide* à en nommer deux ou trois sur quatre. De plus, deux jeunes parviennent à mentionner les quatre émotions. La colère et la tristesse sont rapportées par tous les jeunes. Par contre, la honte demeure celle qui est la moins citée avec deux. Toutefois, *avec de l'aide*, un participant arrive à en nommer une de plus. Malgré cette aide, la majorité (n=6) est *incapable* de nommer la honte.

Au regard de la capacité des enfants à nommer leurs propres émotions et à les décrire par rapport à la durée, l'intensité, la fréquence et la vitesse de progression, les

données révèlent que la grande majorité des enfants (n=7) est capable de nommer entre deux et trois émotions, et un jeune dit ressentir les quatre émotions à valence négative. Tous affirment ressentir de *la colère*. Un des plus jeunes participants l'exprime de cette manière : « *Tous les jours, elle vient me visiter ma colère* » (E3). Par ailleurs, la grande majorité (n=7) est capable de la décrire avec suffisamment de précision en termes de durée, intensité, fréquence et progression. À titre d'exemple, pour le plus jeune du groupe (E6), il arrive à reconnaître une différence dans son émotion selon le contexte en utilisant même une échelle de 1 à 10 pour quantifier l'intensité.

- À la maison : (durée) « *Deux minutes* » ; (intensité) « *À peu près 8 à 10* » ; (fréquence) « *Fréquemment* » ; (progression) « *Monte moyennement* ».
- À l'école : (durée) « *Peut-être même pas une minute* » ; (intensité) « *Est moyenne, 3 à 7* » ; (fréquence) « *Eh, non, pas fréquente* » ; (progression) « *Pas vite* » (montre une pente légère).

Relativement à *la tristesse*, la grande majorité des jeunes déclare en vivre aussi (n=7), et un peu plus de la moitié (n=5) est en mesure d'en donner des précisions, principalement pour la durée, l'intensité et la fréquence. En voici un exemple avec un jeune (E4) qui en vit par rapport à son corps.

- Tristesse par rapport au corps : (durée) « *Deux minutes* » ; (intensité) « *5* » ; (fréquence) « *Avant, deux fois par semaine. Là, ça m'arrive vraiment presque pu* » ; (progression) « *Lentement, mais plus lentement qu'avant* ».



Quant à la *peur*, un peu plus de la moitié des jeunes (n=5) affirme en vivre, et certains (n=2) la décrivent avec précision. Finalement, en ce qui concerne la *honte*, quelques enfants (n=3) en vivent par rapport à leur corps : « *Oui. J'en ai de la honte parce que quand on est en surplus de poids, tu sais les cuisses vont être plus rondes* » (E1). Aussi, un peu plus de la moitié des enfants (n=5) utilise une échelle de 1 à 10 pour quantifier l'intensité de l'une ou l'autre de leurs émotions, en particulier leur émotion dominante. Par ailleurs, à propos de leur émotion dominante, un peu plus de la moitié (n=5) arrive à la reconnaître. Pour trois d'entre eux, c'est la tristesse, pour un, la colère, et un autre, la peur.

**Situations provoquant des émotions à valence négative.** Au regard des situations *reliées au surplus de poids*, les données récoltées révèlent que la majorité des enfants (n=6) affirme vivre l'une ou l'autre des émotions à valence négative et même de la honte, mais seulement deux subissent de l'intimidation. Aussi, la tristesse domine pour un peu plus de la moitié (n=5), puis vient la colère pour quatre d'entre eux, la peur pour trois jeunes et enfin la honte pour deux jeunes. Cependant, pour la plupart d'entre eux (n=6), le surplus de poids engendre plusieurs émotions à valence négative, même que certains (n=2) en éprouvent de trois à quatre, dont la honte. L'extrait qui suit en témoigne.

*Ben, soit la honte de moi, moi je pourrais être comme ça (montre une silhouette mince), pis j'suis comme ça (montre une silhouette plus large) tsé, pis genre des fois j'ai pas vraiment la peur, mais genre être fâchée que genre moi j'suis comme ça, pis que, moi j'me sens comme ça : « Je pourrais être de même aussi, j'sais pas pourquoi j'suis comme*

*ça » ? [...] Genre, moi je voudrais être comme ça, pourquoi j'suis pas comme ça ? (E5)*

Par ailleurs, les émotions à valence négative peuvent également survenir dans divers *contextes généraux*, soit à l'école, à la maison et avec les amis. Le Tableau 15 présente les situations en commençant par l'émotion qui en recueille le plus, et en y joignant des extraits représentatifs. Selon le cas, la fréquence d'occurrences (F) est indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 15. *Situations EN GÉNÉRAL provoquant des émotions à valence négative chez les enfants et mentionnées APRÈS la formation*

Contextes	Situations en général	Extraits de l'entretien final
<b>COLÈRE</b>		
<b>À l'école (n=6)</b>	Lorsqu'il chute quand un élève le taquine	- <i>À me tire les couettes parce que des fois j'vas avoir des pompons des choses de même. À m'es tire, ça fait que là j'fais : « Ahoye! », pis je tombe par terre dans l'eau et j'suis tout trempé après. (Qu'est-ce que tu vis à ce moment-là ?) De la honte, pis de la tristesse, pis de la colère (E1).</i>
	Lorsqu'il se blesse par maladresse causée par un autre élève	- <i>Une autre situation qui me met ultra en colère, c'est quand (nom d'une élève), elle, elle arrive ok où qu'on a de la colle chaude, à va me faire un saut quand j'ai la colle chaude, pis là j'me colle toute la main (ton fâché) (E1).</i>
	Lorsque les autres élèves parlent dans le rang	- <i>Moi dans le rang, je réagis fortement (se met en colère) parce que j'suis tannée qu'on parle. J'suis tannée (E1).</i>
	Lorsqu'il se fait ennuyer par d'autres élèves	- <i>Lorsque les gens me « gossent », genre me tannent là (E2).</i>
	Lorsque ses amis sont méchants	- <i>Quand mes amis, genre sont tannants, pis... quand sont tannants, pis sont méchants, pis toute ça là. Des fois, y disent des mauvais mots (E6).</i>
	Lorsqu'un joueur triche à un jeu	- <i>Oui, parce que nous on joue à Tag, pis des fois quand je touche des personnes, parce que c'est eux autres les Tag, y dit toujours : « Ça compte pas ». Pis après j'suis vraiment fâché, tanné que... qui triche (E6).</i>
<b>À la maison (n=4)</b>	Lorsqu'il se fait ennuyer par un proche (F=5)	- <i>Mon frère yé « gossant », yé jamais content. J'suis jamais contente d'être à la maison parce qu'y a pas une seconde que mon frère me lâche (E1).</i> - <i>Ma sœur lorsqu'à m'écoute pas ou bien qu'à me niaise (E2).</i>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ben oui, quand y (son frère) m'énervé surtout (E4).</li> <li>- Quand ma sœur à m'énervé (E6).</li> <li>- Quand j'me fais eh... quand mes frères m'agacent, j'ai envie de faire de la violence (E8).</li> </ul>
	Lors de chicanes (F=2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mon frère et moi on se chicane beaucoup (E5).</li> <li>- Ben par exemple quand j'me chicane avec mes parents. Quand ils me disent non à quelque chose, j'vas être fâchée. Ça me fâche. C'est comme si y (son père) voulait toujours le dernier mot (E7).</li> </ul>
	Lorsqu'il se fait déranger dans son sommeil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À cause moi pis (nom d'un proche) on veut dormir au calme, pis (autre proche) y s'en vient nous réveiller direct pour nous déranger (E3).</li> </ul>
	Lorsqu'il n'a pas droit à des sucreries et que les autres y ont droit	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai jamais de gâteries chocolatées ou sucrées, ça fait que ça me met plus en colère. Ça me tente quand même. Moi, j'suis la seule à ne pas en prendre dans ma famille (E1).</li> </ul>
<b>TRISTESSE</b>		
<b>À la maison (n=3)</b>	Lorsqu'il s'ennuie de ses proches	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui, ma mère y me manque (ton plus fort, affirmatif). Mes frères me manquent. Les jumeaux me... mes petits frères y me manquent (E3).</li> </ul>
	Lorsqu'il se fait traiter de nom	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si (nom de son frère) y dit « Cry baby » ou tout ça, « bébé qui pleure » ou « reine de drame », j'me mets à pleurer (E5).</li> </ul>
	Lorsqu'il se fait ennuyer par un proche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ben, des fois quand y sont (ses sœurs) vraiment, vraiment tannantes, pis méchantes, ça me donne le goût de pleurer. Ben moi, je dis à mes sœurs d'arrêter, pis après ça si y arrêtent pas, sinon je le dis à ma mère, pis si ma mère à fait rien ben... j'y dis encore, pis après ça je commence à être triste et je pleure (E6).</li> </ul>
<b>À l'école (n=3)</b>	Lorsqu'il chute quand un élève le taquine	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À me tire les couettes parce que des fois j'vas avoir des pompons des choses de même. À m'es tire, ça fait que là j'fais : « Ahoye! », pis je tombe par terre dans l'eau et j'suis tout trempé après. (Qu'est-ce que tu vis à ce moment-là ?) De la honte, pis de la tristesse, pis de la colère (E1).</li> </ul>
	Lorsqu'il a une mauvaise note	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À l'école, lorsque j'ai une mauvaise note (E2).</li> </ul>
	Lors des examens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (Lors de tes examens, c'est quoi l'émotion qui l'accompagne ?) La tristesse (E5).</li> </ul>
<b>Avec les amis (n=3)</b>	Lorsqu'il se fait abandonner	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parce qu'un de mes amis m'a abandonné, y est allé voir une fille et y s'assit avec les autres. Après j'étais tout seul (E3).</li> </ul>
	Lorsqu'un ami lui parle dans le dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ça pourrait être que j'ai appris de quelqu'un qu'elle ou lui y parle de moi dans mon dos (E5).</li> </ul>
	Lors du déménagement d'un ami	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que mon amie à va déménager, pis qu'à va aller même pas à la même école que moi. Ma meilleure, meilleure, meilleure, meilleure amie (E7).</li> </ul>
<b>PEUR</b>		
<b>À l'école (n=3)</b>	Lors de difficultés à exécuter une activité physique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oui, la peur à l'éducation physique. Il faut monter à une échelle, il faut toucher à un barreau, pis en plus hyper haut, mais moi j'étais pas capable (E4).</li> </ul>
	Lors des examens, la peur de ne pas réussir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La peur (Tu crains de... ?) De pas réussir. Le doute aussi (E5).</li> </ul>

	Lors d'une intégration, peur de se faire intimider	- <i>De me faire intimider par mes amis quand j'ai une intégration, la première fois (E8).</i>
<b>À la maison (n=3)</b>	Lorsqu'il mange trop	- <i>J'ai beaucoup peur d'engraisser parce que j'ai eu le système digestif à ma mère, [...] parce que moi des fois j'oublie de me gérer, ça fait que j'ai peur de devenir gros rapidement, ben plus gros (E2).</i>
	Lorsqu'il va au sous-sol	- <i>Parce que moi quand j'vas en bas (sous-sol) pour rendre des services, j'ai peur du noir (E6).</i>
	Pendant la nuit, la peur des clowns	- <i>Genre, rien que comme peur des clowns. [...] J'étais tellement fatiguée que j'avais halluciné un clown. J'ai vraiment halluciné parce que j'me couchais trop tard (E7).</i>
<b>Avec les amis (n=1)</b>	Lorsqu'elle s'exprime avec ses amis, la peur du jugement	- <i>La peur aussi avec mes amis. La peur de glisser et de dire quelque chose pas rapport (E5).</i>
<b>HONTE</b>		
<b>À l'école (n=1)</b>	Lorsqu'il chute quand un élève le taquine	- <i>À me tire les couettes parce que des fois j'vas avoir des pompons des choses de même. À m'es tire, ça fait que là j'fais : « Ayoye ! », pis je tombe par terre dans l'eau et j'suis tout trempé après. (Qu'est-ce que tu vis à ce moment-là ?) De la honte, pis de la tristesse, pis de la colère (E1).</i>
<b>Total=27</b>		<b>F=32</b>

Les témoignages recueillis montrent que 27 situations suscitent des émotions à valence négative chez les enfants. De ce nombre, 13 se produisent à l'école, dix surviennent à la maison et quatre arrivent avec les amis. *Selon le type d'émotions*, la colère recueille le plus de situations avec dix, vient ensuite la tristesse avec neuf situations, suivie de la peur avec sept et la honte avec une.

Pour ce qui est des enfants, tous ont décrit des situations déclenchant des émotions à valence négative. La majorité (n=6) en a cité entre deux et quatre, et certains (n=2) en ont même mentionné de six à sept. Pour ces derniers, les situations sont reliées principalement à la tristesse pour un et à la colère pour l'autre, qui sont respectivement leur émotion dominante.

De façon plus précise, pour *la colère*, six des dix situations se passent à l'école et se produisent principalement en dehors de la classe. Pour celles survenant à la maison, qui en compte quatre, elles sont reliées principalement à des agaceries ou des chicanes impliquant la fratrie et sont communes à plusieurs jeunes en recueillant la grande majorité des occurrences (n=8 sur 9). En ce qui concerne *la tristesse*, les neuf situations prévalent autant à la maison, à l'école qu'avec les amis, avec trois. Pour celles ayant lieu à la maison, elles sont reliées à des agaceries par la fratrie et à l'ennui. Le départ d'un ami, l'abandon d'un ami et le jugement sont en cause pour ce qui est des amis. Par rapport à *la peur*, qui en compte sept, les situations révèlent qu'elle survient autant à l'école qu'à la maison avec trois. Aussi, elles permettent d'identifier le genre de peur. Ces peurs, reconnues par six jeunes, sont : de ne pas être capable, de ne pas réussir, de se faire intimider, d'engraisser, du noir, des clowns et du jugement des autres. Quant à *la honte*, elle est ressentie par un jeune lors d'une situation se produisant dans la cour d'école et qui déclenche aussi de la tristesse et de la colère.

**Régulation des émotions à valence négative.** Concernant les moyens que possèdent les enfants pour gérer leurs émotions à valence négative, un enfant se dit incapable de se gérer dans le contexte familial, car la colère est trop forte. Il l'exprime ainsi : « *Avec mon frère, j'en utilise pas parce que j'suis à bout de lui. J'suis pas capable de me gérer* » (E1). Par contre, tous les enfants ont été capables de nommer des moyens efficaces pour gérer l'une ou l'autre de leurs émotions. En effet, 37

moyens efficaces sont mentionnés par les enfants. Ils sont classés dans le Tableau 16 selon qu'ils réfèrent à des actions requérant une ressource externe, soit un objet ou une personne, ou à des actions faisant appel à des ressources internes, inhérentes à la personne elle-même, en commençant par les plus nombreux. Leur fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, ce qui occasionne une augmentation du nombre total.

Tableau 16. *Moyens utilisés APRÈS la formation par les enfants pour gérer les émotions à valence négative*

	Émotions à valence négative			
	C	T	P	H
<b>Moyens avec un objet comme ressource externe</b>				
• Frapper dans un toutou, un oreiller ou un sac de boxe	4			
• S'amuser avec son chien	2			
• Faire de la tablette	2	1		
• Jouer à des jeux	2	1	1	
• Utiliser une balle antistress	1			
• Regarder des vidéos drôles	1		1	
• Regarder la télé	1	1		
• Lire	1	1	1	
• Dessiner	1	1		1
• Colorier	1			
• Faire du bricolage	1			
• Écrire ses pensées, les couper et les jeter à la poubelle	1			
• Faire des travaux scolaires		1		
• Sécuriser les lieux comme barrer la porte			1	
• Ouvrir les lumières			1	
• Faire de la peinture artistique				1
<b>Sous-total=16</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>Moyens avec une personne comme ressource externe</b>	<b>C</b>	<b>T</b>	<b>P</b>	<b>H</b>
• Parler de son ressenti à une personne de confiance	2	4	2	
• S'éloigner ou se retirer	2	1		
• Ne pas riposter et différer le contact à plus tard	1			
• Exprimer son émotion aux personnes offensantes	1			
• Ignorer la personne désagréable	1	1		
• Jouer avec ses frères ou des amis	1	1		
• Couper les idées négatives venant d'autrui		1		
• Se faire aider d'un ami			1	

• Se coucher avec une personne sécurisante (parents, sœur)	1			
• Faire des activités en famille				1
• Jouer dehors avec un membre de la fratrie				1
<b>Sous-total=11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>Moyens reliés à des ressources internes</b>	<b>C</b>	<b>T</b>	<b>P</b>	<b>H</b>
• Respirer	3	1	1	1
• Penser à des choses agréables	1	2		
• Se dire dans sa tête d'arrêter	1			
• Dormir	1			
• Pleurer		1		
• Réfléchir à la cause de l'émotion		1		
• S'habituer à sa peur progressivement (désensibilisation)			1	
• Se dire dans sa tête qu'il n'y a pas de monstres			1	
• Penser à des choses positives comme des réussites				1
• Se parler positivement				1
<b>Sous-total : 10</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Total=37</b>	<b>32</b>	<b>19</b>	<b>12</b>	<b>7</b>
<b>C : Colère T : Tristesse P : Peur H : Honte</b>				<b>Total F=70</b>

Les résultats indiquent que huit des 37 moyens efficaces détiennent plusieurs occurrences portant le nombre à 70. C'est le cas pour ceux de *la colère* avec les moyens de : frapper dans un toutou, un oreiller ou un sac de boxe (n=4), s'amuser avec son chien (n=2), faire de la tablette (n=2), jouer à des jeux (n=2), parler de son ressenti à une personne de confiance (n=2), s'éloigner (n=2) et respirer (n=3). Pour ceux de *la tristesse* avec les moyens de : parler de son ressenti à une personne de confiance (n=4) et penser à des choses agréables (n=2). Pour ceux de *la peur* avec les moyens de : parler de son ressenti à une personne de confiance (n=2). Ce dernier moyen est le plus populaire, car il est utilisé à la fois pour la colère, la tristesse et la peur. Concernant *la diversité des moyens* auxquels les enfants ont recours, la majorité (n=6) utilise les trois variétés de moyens, et les autres (n=2) en utilisent deux.

Les données montrent également que d'une part, selon *le type de moyens*, ceux incluant un objet comme ressource externe sont plus nombreux avec 16, suivis de ceux liés à des personnes avec onze et ceux reliés à des ressources internes avec dix. Le moyen le plus pratiqué avec un objet est de frapper dans un toutou, un oreiller ou un sac de boxe (n=4). Celui avec des personnes est de parler de son ressenti à une personne de confiance (n=8). Celui faisant appel à des ressources internes est la respiration (n=6), qui d'ailleurs est utilisée pour les quatre émotions. D'autre part, *selon le type d'émotions*, le nombre de moyens (sans compter le nombre d'occurrences) rattachés à la colère sont plus nombreux avec 22 comparativement à 15 pour ceux de la tristesse, onze pour la peur et sept pour la honte.

Par ailleurs, chacun possède entre quatre à dix moyens. Celui qui en a le moins fait partie des plus jeunes. Pour ceux qui ont identifié leur émotion dominante (n=5), le nombre le plus élevé de moyens appliqués se retrouve dans cette émotion. De plus, la moitié des enfants (n=4) applique les mêmes moyens pour plusieurs des émotions ressenties. À titre d'exemple, un jeune fait de la tablette pour gérer sa colère et sa tristesse, et un autre fait de la lecture pour gérer sa peur, sa colère et sa tristesse. Par ailleurs, parmi les trois enfants ressentant de la honte, deux ont développé des moyens pour faire face, dont un, plus âgé, qui en possède six incluant des ressources internes et externes. Quant à la question de *la nourriture* comme moyen de gérer les émotions à valence négative, la moitié des enfants (n=4) répond par l'affirmative. Des moyens visant à contrôler la prise alimentaire seront abordés plus loin dans la composante



*Actions à répercussions non souhaitables* sous la rubrique *Régulation des actions à répercussions non souhaitables*.

Enfin, pour ce qui est des *moyens connus, mais non utilisés*, quelques jeunes (n=3) ont nommé trois moyens, à titre de conseils pour le personnage de l'histoire : apprendre à mieux se connaître en allant à une formation comme celle suivie, faire quelque chose qu'il aime et expliquer à son professeur la raison motivant son désir de ne pas jouer au ballon lors des récréations. Ce qui porte le total des moyens à 40.

**Apports de la formation pour les émotions à valence négative.** Dans l'entretien individuel final et les entretiens de groupe, les enfants et leurs parents ou tuteurs ont été interrogés afin de documenter la nature des apports qu'une formation éducative sur la connaissance de soi peut susciter, en particulier pour la composante du comportement global reliée aux émotions à valence négative.

À la suite de la formation, tous les enfants déclarent avoir réalisé des apprentissages nouveaux. Rappelons que ces apprentissages peuvent être plus théoriques et relevés du « savoir », d'autres peuvent se rattacher davantage au « savoir-faire » en étant reliés à des moyens mis en pratique pour mieux contrôler les émotions à valence négative, et enfin, il peut s'agir de prises de conscience, de sentiments ou d'attitudes touchant le « savoir-être ». Le Tableau 17 présente ceux précisés par les enfants avec, selon le cas, la fréquence (F) d'occurrences.

Tableau 17. *Apprentissages nouveaux reliés aux émotions à valence négative*

SAVOIR (connaissances)	SAVOIR-FAIRE (moyens mis en pratique)	SAVOIR-ÊTRE (prise de conscience, sentiment, attitude)
Reconnaître les trucs qui marchent le plus (F=2)	Frapper dans un toutou, un oreiller ou un sac de boxe (F=3)	À se faire confiance, car présence du sentiment d'être capable
Plus de trucs variés pour se changer les idées	Dessiner (F=2)	À se sentir fier
	Écrire ses pensées, les couper et les jeter à la poubelle	La nourriture n'est pas un bon moyen pour gérer ses émotions
	Jouer avec son chien	
	Regarder un film	
	Faire de la tablette	
	Se confier davantage à une personne de confiance (F=2)	
	Utiliser la respiration (F=2)	
	Se retirer	
	Penser à des choses positives	
	Trouver autre chose à faire	
<b>Total=2</b>	<b>Total=11</b>	<b>Total=3</b>

Les données indiquent que la très grande majorité des apprentissages (n=11 sur 16) intéresse le « *savoir-faire* », c'est-à-dire reliés à des moyens mis en pratique pour gérer les émotions à valence négative. En effet, onze moyens sont rapportés par les enfants, et parmi ces derniers, quatre sont communs à des jeunes. Il s'agit de frapper dans un toutou, un oreiller ou un sac de boxe (n=3), dessiner (n=2), se confier davantage à une personne de confiance (n=2) et utiliser la respiration (n=2). Concernant le « *savoir* », deux jeunes savent maintenant reconnaître les moyens qui sont les plus efficaces, et par conséquent, faire des choix plus judicieux : « (*Celui qui marche le plus ?*) *Me retirer, dessiner, faire de la tablette, je joue avec mon chien, j'écoute un film* » (E4).

Aussi, un jeune connaît maintenant une plus grande variété de moyens :  
*« Parce qu'avant, j'me changeais pas ben, ben les idées, j'faisais plus me relaxer, pis aller me coucher. Ça fait que ça j'en ai pas mal appris pendant la formation »* (E2).  
 Quant au « *savoir-être* », le fait d'être capable de gérer ses émotions a amené un jeune à se faire confiance (E4). Pour un autre jeune, il en retire un sentiment de fierté (E2).  
 De plus, la formation a permis une prise de conscience pour un enfant par rapport à la nourriture comme moyen de gérer ses émotions, puisqu'il dit : *« Je sais que c'est pas bon »* (E8). Également, il utilise des moyens pour se retenir de manger.

À la question concernant la *perception d'une meilleure gestion* de leurs émotions à valence négative, tous les enfants ont répondu « *Oui* », mais certains (n=3) éprouvent toujours de la difficulté à en gérer certaines quand elles sont trop fortes. De plus, tous sont en mesure de fournir un ou plusieurs exemples pour appuyer leur affirmation.

- Parce que leurs émotions durent moins longtemps, sont moins fortes, moins fréquentes ou s'installent plus lentement (n=6).

*Ben, ça arrive beaucoup moins qu'avant d'avoir genre mes émotions. Pis y sont beaucoup moins fortes qu'avant. Pis y durent beaucoup moins longtemps parce que je les gère. [...] (Pour sa colère) Ben, ça arrivait pas souvent, mais là ça arrive encore moins souvent là. [...] Avant, c'était plus à 6, 7, là 4 ou 5* (E2).

- Parce qu'ils ont appris à mieux gérer leurs émotions en appliquant des trucs efficaces et en le faisant plus rapidement (n=6).

*Non, à dure pas longtemps (sa colère) parce que je m'isole et j'fais des trucs calmes : dessiner, colorier* (E4).

*(Présence d'émotions reliées au poids) Avant de commencer les rencontres, oui, ben là, pu maintenant. [...] C'est ça, là j'ai appris des trucs, pis là, ça va [...] parce que je respire, j'me calme (E8).*

*Oui. C'est plus facile à gérer pour moi. C'est plus automatique. Ça passe plus vite. Avant c'était plus long, il fallait vraiment que j'y pense pour arrêter (E5).*

- Parce qu'ils arrivent à mieux contrôler la prise alimentaire lorsqu'ils éprouvent des émotions à valence négative (n=3).

*(Tu m'avais dit au premier entretien que la nourriture c'était pour mieux gérer la tristesse. Est-ce que c'est toujours le cas ?) Non. Je préfère être seule maintenant. (Donc t'es capable de mieux la gérer ?) Oui. Aussi, je collationne moins souvent qu'avant. [...] J'ai arrêté d'en prendre là (bonbons). (Donc, t'es capable de te contrôler là-dedans ?) Oui (E7).*

- Parce que les chicanes sont moins fréquentes (n=2).

*Moi, je commence à pas me chicaner avec ma sœur. Pour gérer mieux, des fois j'vas dans ma chambre, pis des fois je frappe mon oreiller. Ça permet que moi je frappe pas ma sœur (E6).*

- Parce qu'il se sent moins gêné et s'exprime plus sur ce qu'il vit (n=1).

*(Tu parles beaucoup plus que la dernière fois, trouves-tu que tu t'exprimes plus ?) Oui, parce qu'avant, j'étais quand même un peu gêné. (Est-ce que depuis que t'as suivi la formation t'es moins gêné qu'avant) ? Beaucoup moins (E6).*

- Parce qu'il a un sentiment de bien-être (n=1).

*(Est-ce que tes colères sont moins fréquentes ?) Ouais, moins fréquentes. (Puis à ce moment-là, tu te sens comment ?) Mieux (E8).*

- Parce qu'il se sent moins vulnérable aux commentaires des autres (n=1).

*Si j'ai appris de quelqu'un, que elle ou lui y parle de moi dans mon dos. [...] (Mais, est-ce que ça peut t'atteindre moins, par exemple ?) Ouais, un peu, oui. Je m'en fous un peu plus. (Ça, c'est un changement par exemple, le fait d'être moins vulnérable à ces commentaires-là) Oui. C'est genre : « Toi, tu dis ça, pense ce que tu veux » (E5).*

Quant aux parents ou tuteurs, la grande majorité (n=6) perçoit chez leur jeune une meilleure gestion de leurs émotions à valence négative par rapport à leur corps ou en général. À preuve, ils fournissent les exemples suivants.

- Ils expriment davantage leurs émotions en parlant ou en écrivant (n=4).

*Il s'exprime, il le dit plus. Il me l'a dit toujours « astheure » que quelque chose qui l'énervé. (Quelque chose qu'il n'aime pas ?) Oui. (Quand il a peur est-ce qu'il le dit aussi ?) Oui. (Puis quand il est triste ?) Oui. (Il te le dit à toi ?) Oui. (Est-ce qu'il le dit aussi à ses oncles et sa tante ?) Oui. Il fait comme s'affirmer plus. (Est-ce qu'il l'exprime de la bonne façon ?) Il se fait comprendre avec un ton triste. (Et quand c'est de la colère ?) Quand c'est pour la colère aussi. (Il est capable de le dire ?) Oui (P3).*

*Lors de tristesse, elle écrit. Ça, elle l'a souvent fait aller écrire dans sa chambre, elle va pleurer. Elle sait qu'il peut parler à quelqu'un, qu'il ne faut pas garder la peine en dedans (P7).*

- Leurs émotions sont moins intenses (n=3).

*J'ai remarqué qu'elle gérait plus sa colère, elle est moins impulsive. Je la trouve plus facile avec son frère et envers nous. Sérieux, oui y a une amélioration là-dedans (P4).*

*Nous, au niveau des émotions, tout a diminué. Parce que la peur de ne pas être comme les autres, de ne pas être normal, je pense qu'ils ont réalisé qu'on est toutes des personnes différentes, qu'on n'est pas obligé de rentrer dans les stéréotypes (P5, P6).*

- Ils sont plus positifs par rapport à leur corps (n=3).

*J'ai remarqué qu'elle se trouve belle. Elle me dit : « J pense que j'ai maigri ». Elle se regarde, puis elle dit : « J'suis belle ». Elle m'a dit ça l'autre jour. Ah, c'est bon parce qu'elle ne mentionnait pas ça avant, alors j'ai pensé que c'était son cours qui lui amène ça. Elle n'a pas de paroles négatives envers elle (P4).*

- Ils utilisent des trucs (n=2).

*Elle utilise les outils acquis pour respirer lorsqu'elle est en colère (P7).*

- La qualité du sommeil est meilleure (n=1).

*Avant, il le disait pas. Il se couchait pis il ne dormait pas, il se promenait toute la nuit. Quand il le dit, il finit par s'endormir. Maintenant il fait sa nuit et quand je lui demande : « Tu t'es-tu réveillé ? », y me dit : « Non, j'ai bien dormi » (P8).*

Bien que deux parents ou tuteurs n'aient pas perçu de changement positif par rapport aux émotions à valence négative chez leur enfant, ces derniers ont tout de même affirmé être meilleurs et ont fourni des exemples à l'appui.

#### **ANALYSE ET DISCUSSION POUR LES ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE**

Après avoir dégagé le portrait initial et final de cette composante du comportement global pour l'ensemble du groupe, ces portraits sont analysés et discutés en les comparant pour mettre en lumière les principaux apports significatifs de la formation éducative. Toutefois, un rappel d'éléments conceptuels du cadre théorique se rattachant aux émotions est d'abord effectué.

#### **Rappel d'éléments conceptuels sur les émotions**

Les émotions représentent une composante essentielle et fondamentale dans nos comportements, car elles assurent notre survie et gouvernent la plupart de nos actions (Goleman, 1997). Cependant, beaucoup de personnes semblent « analphabètes émotionnellement » (Pons et al., 2002; Steiner, 2011). Or, développer la métaémotion aurait « une incidence positive sur l'alphabétisation émotionnelle [...] » (Pons et al., 2002, p. 21). Ce concept comporte deux dimensions. D'une part, la *compréhension des*

*émotions* (savoir-dire) correspond à la compréhension consciente de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôler les émotions. D'autre part, la régulation des émotions (savoir-faire) désigne la capacité à réguler l'expression des émotions et le ressenti émotionnel de façon plus ou moins consciente (Doudin, Curchod-Ruedi, & Meylan, 2013; Pons et al., 2002). Elle est aussi définie comme la capacité à gérer et à moduler ses émotions en vue de faire un choix avant de poser une action et à répondre de manière adaptée dans divers contextes (N. Royer et al., 2013).

Les diverses émotions peuvent être classées en primaires et secondaires. Les émotions primaires (ou de base), selon Ekman et Friesen (1978, cité dans Kaiser et al., 2009), sont la joie, la peur, la colère, la tristesse, la surprise et le dégoût. La honte et la culpabilité sont des émotions secondaires ou mixtes, jumelant différentes émotions primaires, et elles sont souvent présentes chez les personnes en surplus de poids, car elles sont victimes d'une stigmatisation liée au poids engendrée par une société « obésophobe » où le culte de la minceur est toujours valorisé (Granger & St-Pierre-Gagné, 2014; Puhl & Heuer, 2009). Or, la honte est particulièrement efficace pour déclencher des réponses physiologiques de stress stimulant la prise alimentaire (Tomiya, 2014), d'où la pertinence d'examiner sa présence. De plus, les émotions peuvent être à valence positive ou négative. Les émotions à valence négative sont nuisibles à long terme, car elles déclenchent davantage d'hormones de stress, soit adrénaline et cortisol, que les émotions à valence positive (Lecerf, 2006; Lupien, 2015). Par ailleurs, même si les émotions sont générées de façon spontanée,

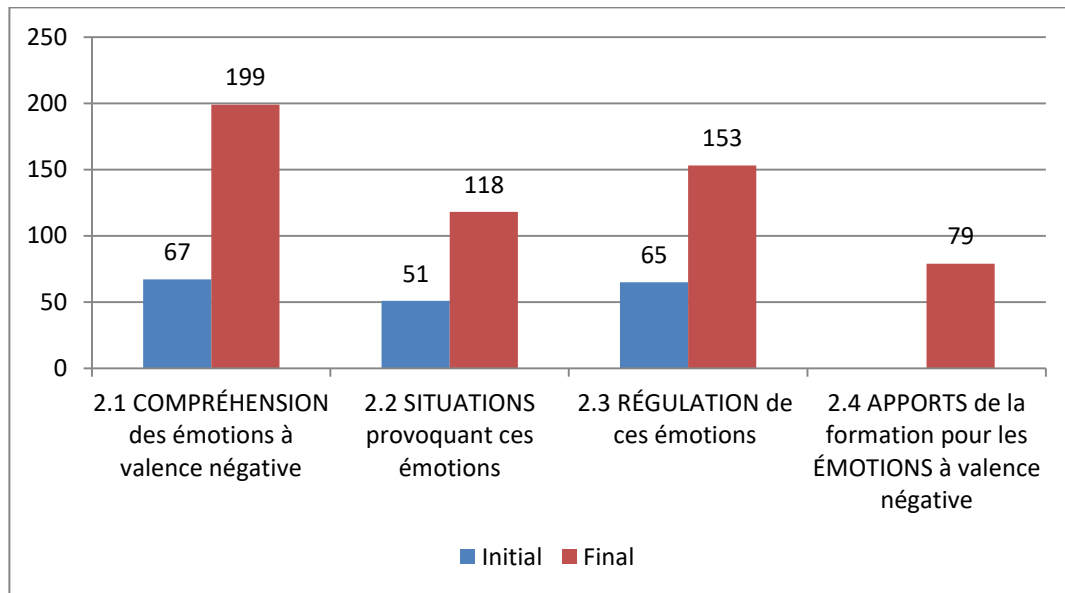
automatique et involontaire par l'amygdale, le cortex frontal joue un rôle important en modérant la réaction de l'amygdale (Goleman, 1997). Il procède à une évaluation plus complète de la situation, et cette évaluation cognitive influencera la nature, l'intensité de la réaction en fonction de l'émotion induite par rapport à la capacité de la personne d'y faire face, rejoignant ainsi le modèle transactionnel de stress psychologique de Lazarus et Folkman (1984). Cette capacité d'adaptation peut être accrue, car selon Goleman (1997), l'intelligence émotionnelle, qui réfère à la capacité de percevoir, comprendre, utiliser et gérer ses émotions (Wranik, 2009), peut être stimulée et développée par des formations ayant cet objectif, ce qui, selon lui, préparerait mieux les enfants à la vie et les « vaccinerait contre les périls de la vie » (Goleman, p. 353). La formation éducative réalisée auprès des enfants en surplus de poids allait dans le même sens, car elle aspirait à la développer et aussi à amener les enfants à démontrer davantage ce que certains auteurs nomment de la « compétence émotionnelle » (Saarni, 2000). Saarni (2000) la définit comme la « démonstration d'une autoefficacité émotionnelle » (p. 68) dans leur relation avec soi et les autres qui renforce la capacité d'adaptation, la confiance et les croyances d'efficacité (Lafranchise et al., 2013). Pour arriver à cette compétence émotionnelle, le concept de « métaémotion » fournit des pistes intéressantes, puisque sa dimension de *compréhension des émotions*, divisée en huit composantes, débute par la reconnaissance des émotions par la personne et la compréhension de l'impact de causes situationnelles. Quant à sa dimension de *régulation émotionnelle*, elle fait référence pour Royer et al. (2013) à la capacité de gérer et de moduler ses émotions en vue de faire un choix avant de poser une action et



à répondre de manière adaptée dans divers contextes. Ces deux dimensions sont intégrées dans un processus de gestion des émotions qui a été enseigné et où sont intégrés « savoir-dire » et « savoir-faire ». Il comprend les étapes suivantes : je ressens, je nomme, j'exprime, je choisis, j'agis et je m'évalue (Gaulin et al., 2002b).

### **Apports de la formation pour les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE**

Avant d'aborder plus en détail cette deuxième composante, la Figure 9 donne un aperçu de l'ensemble des éléments analysés dans les portraits initial et final en y indiquant le nombre d'occurrences. On y retrouve la compréhension des émotions à valence négative, les situations les provoquant, la régulation de ces émotions, de même que les apports de la formation. Au premier abord, l'analyse comparative de ces portraits montre un écart positif important pour chaque élément, écart qui est encore plus considérable pour la compréhension des émotions à valence négative, indiquant ainsi un apport positif qui semble *majeur*. La nature de ces apports est détaillée dans ce qui suit.



*Figure 9.* Portrait d'ensemble des éléments analysés concernant les ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE montrant l'écart entre le portrait initial et le final.

**Compréhension des émotions à valence négative.** Dans cette dimension déclarative de la métaémotion, la compréhension que la personne a de la nature de ses émotions et de celles d'autrui commence par la reconnaissance de l'émotion ressentie (Doudin et al., 2013; Pons et al., 2002). Dans le même ordre d'idées, nous constatons qu'à l'entretien final, tous les enfants arrivent à nommer sans aide de deux à trois émotions du personnage de l'histoire, et que parmi eux, deux sont même capables de toutes les nommer. Toutefois, la honte demeure l'émotion la moins mentionnée, car la majorité des enfants demeure incapable de la nommer autant avant qu'après la formation.

Concernant leurs propres émotions à valence négative, les enfants sont davantage capables de les reconnaître, puisque tous parviennent à en nommer davantage, ce qui est bénéfique, puisque nommer l'émotion fait partie de la 2<sup>e</sup> étape du processus de la gestion des émotions. Le faire permet à l'enfant de la rendre plus tangible, d'en prendre conscience et d'avoir du pouvoir sur elle (Gaulin et al., 2002b). De plus, selon Gueguen (2018), le fait de nommer les émotions désagréables désamorce l'amygdale, réduisant du même coup la sécrétion d'adrénaline et de cortisol, ce qui diminue le stress et apaise la personne. Parmi les émotions identifiées, la colère demeure celle qui est toujours nommée par tous les enfants. Vient en second lieu la tristesse, puis la peur pour un moins grand nombre. En ce qui a trait à la honte, davantage de participants reconnaissent en vivre par rapport à leur corps. L'exprimer devient alors utile, puisque cette émotion mixte est perçue comme particulièrement efficace pour déclencher des réponses physiologiques de stress stimulant la prise alimentaire (Tomiyaama, 2014). Quant à la manière de décrire leurs émotions en termes de durée, intensité, fréquence et progression, un plus grand nombre de jeunes parvient à le faire, et particulièrement pour la colère et la tristesse en ce qui a trait surtout à la durée et à l'intensité. D'ailleurs, un plus grand nombre d'enfants parvient à évaluer l'intensité de l'une ou l'autre de leurs émotions en utilisant une échelle de 1 à 10, et ils peuvent aussi chiffrer la valeur de l'écart entre avant et après la formation. Aussi, plus d'enfants sont en mesure d'identifier leur émotion dominante. Ces constats tendent à démontrer que les enfants ont développé une meilleure capacité à être attentifs à leurs

propres émotions et à celles des autres, en ayant une meilleure conscience de soi, ce qui rejoint également le concept d'intelligence émotionnelle de Goleman (1997).

**Situations provoquant des émotions à valence négative.** Un autre élément inclus dans la dimension de *compréhension des émotions* de la métacognition est la compréhension des causes situationnelles. En rapport avec cet élément, tous les enfants ont reconnu plus de situations provoquant des émotions à valence négative, et ce, dans divers contextes comme l'école, la maison ou les amis. Le contexte de l'école et celui de la maison sont ceux qui occasionnent le plus de ces situations. De plus, la colère en génère le plus grand nombre, suivie de la tristesse, de la peur et de la honte, mais avec une hausse importante pour celles reliées à la peur et la honte après la formation éducative. Nous constatons également qu'il y a une plus grande variété de situations identifiées par chacun des enfants qui engendre diverses émotions. Par ailleurs, concernant les situations de peur, la majorité des jeunes parvient à identifier le type de peurs comme de ne pas être capable, de ne pas réussir, de se faire intimider, d'engraisser, du noir, des clowns et du jugement des autres. Relativement au poids, des situations sont rapportées par un plus grand nombre d'enfants. En effet, le double des enfants avoue ressentir une gamme d'émotions relativement au poids dans diverses situations, soit de la tristesse, de la colère, de la peur ou de la honte. La tristesse est cependant toujours présente chez ces enfants, et dans plusieurs cas, la honte. Comme pour les manifestations physiologiques du stress, nous constatons que les enfants se confient davantage après la formation, et le lien de confiance établi

pendant les dix semaines où nous les avons côtoyés a pu se développer. En somme, davantage de situations dans divers contextes générant une plus grande variété d'émotions à valence négative sont reconnues par les enfants, ce qui tend à démontrer qu'ils ont une meilleure métacognition. De surcroît, « plus la métaémotion de l'enfant est bonne [...], moins il a de problèmes à gérer [...] les affects négatifs comme la frustration, la rage ou la colère » (Pons et al., 2002, p. 22).

**Régulation des émotions à valence négative.** Cet élément fait référence à la dimension procédurale de la métacognition, soit *la régulation des émotions*. Selon Goleman (1997), il est possible de développer l'intelligence émotionnelle qui comprend la capacité de gérer ses émotions par une formation ayant cette visée. C'est ce que nous constatons après la formation éducative reçue, car le nombre de moyens efficaces dont disposent les enfants pour gérer leurs émotions à valence négative a augmenté de manière significative, de près du double.

Concernant le type de moyens auxquels les enfants ont accès, ceux avec des objets comme ressources externes sont toujours en plus grand nombre. Cependant, ceux avec une personne comme ressource externe ont plus que doublé, de même que ceux reliés à des ressources internes. Aussi, tous les enfants font appel à davantage de moyens. Nous remarquons également que les deux moyens les plus utilisés sont la respiration et parler de son ressenti avec une personne de confiance. L'utilisation de ce dernier moyen tend à démontrer que les enfants osent davantage exprimer ce qu'ils

vivent, ce qui correspond à la 3<sup>e</sup> étape du processus de gestion des émotions : j'exprime (Gaulin et al., 2002b). Or, exprimer ses émotions permet de libérer son esprit de la surcharge affective, de les apprivoiser et de les surmonter, car non exprimées, elles peuvent devenir envahissantes, nuire aux activités et aux relations avec autrui (Chabot, 2000).

De plus, tous les enfants usent d'une plus grande variété de moyens en ayant recours pour la majorité aux trois types, ce qui leur permet de choisir celui qui convient le mieux à la situation. Par ailleurs, selon le nombre de moyens mentionnés par type d'émotions, la colère comporte le plus grand nombre autant avant qu'après la formation, suivie de la tristesse, de la peur et la honte. Nous observons pour la peur et la honte une hausse importante de moyens, comme constaté dans l'élément précédent pour les situations se rapportant à ces deux émotions, ce qui est bénéfique pour ces enfants sachant l'effet néfaste de la honte sur les réponses physiologiques de stress. Également, nous remarquons que la moitié des enfants applique les mêmes moyens pour plusieurs de leurs émotions. De plus, le nombre le plus élevé de moyens se rapporte à leur émotion dominante, ce qui peut provenir du fait qu'elle survient plus souvent, et ils ont alors eu plus d'opportunités de développer des stratégies de gestion afin d'y faire face.

Concernant la nourriture comme moyen de gestion des émotions à valence négative, des auteurs l'expliquent par le fait que certaines personnes en situation

d'embonpoint ou d'obésité ont de la difficulté à faire la différence entre d'une part, un sentiment de peur, de colère, d'ennui, et d'autre part, la faim (Goleman, 1997; Schiltz & Matera, 2013). Ainsi, la prise alimentaire, en particulier les aliments riches en glucides et en lipides, joue le même rôle que les endorphines en provoquant un effet sédatif et réconfortant (Tomiyaama, 2014) de même qu'une amélioration de l'humeur (Lecerf, 2006), ce qui conduit ces personnes à se suralimenter dès qu'elles sont contrariées. Les résultats renforcent ce que ces auteurs affirment, puisque la moitié des enfants reconnaît utiliser ce moyen pour se calmer.

Avec ce qui précède, nous pouvons à nouveau confirmer que les moyens efficaces mis en pratique par les enfants relèvent d'actions qui vont dans le sens de la théorie du choix de Glasser (1997, 1998), puisqu'un meilleur contrôle sur ce qu'ils font ou pensent a amené indirectement un changement positif dans la gestion de leurs émotions. De fait, les différents constats tendent à démontrer que les enfants ont progressé de façon significative dans la compréhension et la régulation de leurs émotions à valence négative, augmentant ainsi leur capacité d'autogestion. D'ailleurs, les commentaires des enfants abondent dans le même sens, car tous ont le sentiment d'être meilleurs pour gérer leurs émotions à valence négative en appuyant leur propos de nombreux exemples. Ils donnent comme raisons que leurs émotions sont moins intenses, moins longues, moins fréquentes, et qu'elles s'installent plus lentement, qu'ils appliquent des trucs efficaces, et ce, plus rapidement, que les chicanes sont moins fréquentes et que la prise alimentaire est mieux contrôlée. De surcroît, la

majorité des parents ou tuteurs le confirme également en fournissant plusieurs observations dans ce sens, entre autres, en affirmant que les enfants expriment davantage leurs émotions en parlant ou en écrivant, que leurs émotions sont moins intenses, qu'ils sont plus positifs par rapport à leur corps et qu'ils utilisent des trucs. Cette perception d'une meilleure capacité d'autogestion est aussi renforcée par de nouveaux apprentissages associés particulièrement au « savoir-faire », car une plus grande variété de moyens efficaces est ajoutée dans leur coffre à outils, ce qui amène les jeunes à faire des choix plus adaptés à la situation. Des enfants en retirent alors un sentiment de confiance et de fierté.

En somme, la formation a suscité des apports positifs qui semblent *majeurs* pour cette composante du comportement global auprès des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité. En effet, elle leur a permis de développer leur métaémotion par une meilleure compréhension de la nature de leurs émotions à valence négative et de celles d'autrui, ainsi que des causes situationnelles, et par une meilleure régulation de leurs émotions. Cette progression a eu pour conséquence de rehausser significativement leur capacité d'autogestion émotionnelle en les amenant à faire des choix plus appropriés avant de poser une action et à répondre de manière plus adaptée dans divers contextes.



### COMPOSANTE 3. LES PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES

Faisant suite aux émotions à valence négative, l'examen des résultats porte sur la troisième composante du comportement global, soit les pensées produites volontairement ou involontairement et en particulier les pensées à *répercussions non souhaitables*. Elles font référence à des pensées qui dénigrent ou dévalorisent la personne, comme se penser « nul » ou « pas beau », et touchent l'estime de soi. Les émotions à valence négative peuvent parfois produire ce genre de pensées par rapport à soi ou en être le résultat, d'autant plus que les enfants ont un surplus de poids. *Dans un premier temps*, pour la présentation des résultats, sont d'abord fournis des précisions concernant le contexte de la formation relié à cette composante et des éléments de la mise en situation afin de bien situer le lecteur. Puis, les résultats des portraits initial et final sont présentés. *Dans un second temps*, les résultats de ces portraits sont analysés et discutés.

#### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS POUR LES PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES

##### Contexte de la formation

Dans un premier temps, les pensées à répercussions non souhaitables ont été prises en compte lors des rencontres quatre, cinq et six portant sur la découverte des richesses personnelles ou potentialités dont le thème est *Un trésor en moi à découvrir, quelle richesse !* L'objectif de ces rencontres était d'amener l'enfant à découvrir son unicité en tablant sur le positif de lui-même afin qu'il trouve une certaine solidité intérieure et une confiance lui permettant d'éviter, entre autres, le piège de la

comparaison et ainsi renforcer sa propre estime. Pour ce faire, la quatrième rencontre débute par une explication sur les potentialités, et elle est suivie du test sur l'estime de soi de Rosenberg qui est réalisé par chacun. Puis, débute une chasse aux trésors, représentant la principale activité, au cours de laquelle les enfants vont découvrir leurs potentialités dans leur jardin intérieur en ouvrant des portes. Pour y arriver, ils inscrivent leurs potentialités sur des petits billets qu'ils déposent au fur et à mesure dans leur coffre au trésor. Par la suite, à la cinquième rencontre, ils sont amenés à les classer dans des rubriques et à bâtir leur arbre des potentialités avec l'aide de leurs parents, invités pour l'occasion. Cette activité se termine par la présentation de leur arbre devant le groupe. À la sixième rencontre, chaque jeune confectionne ses armoiries à partir de photos qui les représentent en les apposant sur un modèle cartonné et en y joignant une devise personnelle. Les jeunes les présentent également devant le groupe en donnant leur signification. D'ailleurs, cette activité constitue l'une des préférées mentionnées par un peu plus de la moitié des enfants (n=5). Par la suite, le test sur l'estime de soi est refait, et les enfants choisissent, parmi ceux suggérés, un à deux trucs pour augmenter l'estime de soi qu'ils pourront mettre en pratique. Pour terminer, chacun est appelé à exprimer les apprentissages réalisés à partir de leur journal de bord.

Dans un second temps, ces pensées à répercussions non souhaitables ont été touchées lors de la septième rencontre portant sur les besoins du corps. Deux activités portant sur la silhouette corporelle sont réalisées dont le découpage de sa propre

silhouette qui constitue l'une des activités préférées pour un des enfants. Puis, des questions abordent la satisfaction corporelle en insistant sur l'unicité des personnes et le respect des différences afin de contrer les stéréotypes de beauté.

### **Éléments de la mise en situation avant la pose des questions**

Rappelons que la première question des entretiens se rapporte à une mise en situation lue au début de chacun avant la pose de questions. On y raconte qu'un jeune en surplus de poids, soit Zéline pour la lecture auprès des participants féminins ou Azeb pour ceux masculins, se dévalorise constamment, car il n'est pas très habile dans les sports dû à son surplus de poids, en se disant dans sa tête : « *J'suis bon à rien de rien* ». Aussi, lors du jeu de ballon à la récréation, il est souvent choisi en dernier, plusieurs élèves font des mimiques en voulant dire : « *Ah non, pas lui !* ». D'autres le traitent de gros. Toutefois, à la fin de l'histoire, le jeune décide de suivre une formation sur la connaissance de soi et relate les apports positifs qu'il en a retirés.

### **Résultats du PORTRAIT INITIAL pour les PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES**

Comme pour les composantes antérieures, les résultats sont présentés en respectant les catégories et les sous-catégories de la grille d'analyse du Tableau 5. Seront donc exposées dans l'ordre : la présence de pensées à répercussions non souhaitables, les situations les provoquant et la régulation de ces pensées.

**Présence de pensées à répercussions non souhaitables.** Concernant celle du personnage de l'histoire qui se dit « bon à rien », un peu plus de la moitié (n=5) des enfants est capable de la nommer facilement *sans aide*. Tandis qu'*avec de l'aide*, un jeune de plus y arrive. Cependant, certains jeunes (n=2) demeurent *incapables* de s'en souvenir. Par rapport aux participants, la moitié (n=4) a ce genre de pensées par rapport au poids. Elles prennent différentes formes : « *J'suis bonne à rien* » (E1), « *Il faut que je perde du poids* » (E6), « *Heurk, c'est quoi ça. [...] T'es pas belle, t'es laide* » (E5) et « *J'suis grosse, pis je voudrais pu avoir ça* » (E7). Mais encore, quand on demande à ces enfants la partie de leur corps qu'ils aiment le moins, ces jeunes répondent : « *Le ventre* ». De plus, sans être liées au poids, la grande majorité des jeunes (n=7) disent avoir de ces pensées dans divers contextes. Elles sont similaires au personnage de l'histoire : « *J'suis nul* » (E7, E8).

**Situations provoquant des pensées à répercussions non souhaitables.** Parmi les enfants qui en ont *par rapport à leur poids* (n=4), cinq situations sont relevées par eux. Pour un d'entre eux, elles surviennent lors d'un manque d'habileté : « *Des fois je m'suis déjà dit ça (bonne à rien). Trois, quatre fois que ça m'a arrivé depuis l'année* » (E1). Elles surviennent aussi lors d'intimidation par ses pairs en le comparant avec un personnage disgracieux, et la pensée alors prend la forme d'une image dévalorisante : « *Bin, quand j'ai des images, c'est des images pas cool, qui me font peur* » (E1). Pour les trois autres, elles se produisent lors de comparaison avec d'autres personnes : « *Je voudrais être comme mes amies plus maigres* » (E7). Elles apparaissent lors de la

vision de son image dans un miroir : « *Quand j'me regarde dans le miroir, avec des pantalons plus collants, je dis à ma mère : "Tcheck, j'ai des grosses jambes" »* (E5). Elles surgissent lorsqu'il se sent incapable de perdre du poids : « *(Est-ce que tu te trouves bon pour perdre du poids ?) Pas vraiment. J'cours vite, mais si j'cours trop long, j'vas être fatigué. (Tu peux pas être fatigué ? (signe négatif de la tête) Sinon j'sue trop »* (E6).

En ce qui concerne les situations *en général*, non reliées au poids, engendrant des pensées à répercussions non souhaitables dans divers contextes, six sont rapportées par six jeunes. Le Tableau 18 les présente en commençant par le contexte où elles sont plus nombreuses, avec des extraits qui en témoignent. Selon le cas, la fréquence d'occurrences (F) est indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 18. *Situations EN GÉNÉRAL provoquant des pensées à répercussions non souhaitables chez les enfants et mentionnées AVANT la formation*

Contextes	Situations en général	Extraits de l'entretien initial
À l'école (n=4)	Lors d'incapacité dans l'apprentissage des langues (F=3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eh, un petit peu en espagnol, parce que j'suis au PEI ça fait que c'est ça, on apprend l'espagnol</i> (E2).</li> <li>- <i>Oui, la lecture en français, j'ai de la difficulté, pis l'écriture dans les deux langages. Ça l'arrive que j'me dis que j'suis vraiment mauvaise, pis j'serai jamais capable de le faire, pis que tout le monde est meilleur que moi</i> (E5).</li> <li>- <i>Le français, pis l'écriture j'suis pas bonne, j'me dis : « J'vas rater, j'vas rater, j'vas tout rater »</i> (E7).</li> </ul>
	Lorsqu'il a peur du jugement des autres quand il est incapable d'accomplir une tâche scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>J'me dis qu'ils vont dire : « Elle est pas bonne. À pas voulu faire ça, pis moi j'y arrive, pis elle, est pas capable ». [...] Pis surtout les garçons, ben, ils vont rire là. Ben, je pense ça. Ils vont rire sans que je le sache</i> (E7).</li> </ul>

	Lors d'examens	- <i>Quand on fait des affaires sur papier, genre des examens, j'ai oublié d'étudier, j'me dis : « Ah, j'suis super mauvaise » (E5).</i>
	Lors de la pratique de sports en éducation physique	- <i>Y'a des jeux que j'aime pas en éduc. Comme le baseball, mais au baseball, j'suis nul (E8).</i>
<b>Avec les amis (n=2)</b>	Lors de certains jeux (F=3)	- <i>Quand... parce que... des fois on joue au ballon, y dit : « lance mieux ». À cause je lance tout croche (E3).</i> - <i>Des fois j'me trouve moins bon à jouer à Tag, parce que j'suis toujours fatigué (E6).</i> - <i>Oui là, mais c'est genre, comme exemple quand je perds à un jeu j'me dis : « Ah, j'suis nulle » (E7).</i>
	Lors de la pratique de sports, en se comparant	- <i>Bah, oui ! C'est sûr que j'me trouve moins bon parce que mes amis sont pas mal plus sportifs que moi (E2).</i>
<b>Total=6</b>		<b>F=10</b>

Les résultats indiquent que *selon le type de contextes*, les situations provoquant ces pensées se produisent davantage à l'école (n=4) qu'avec les amis (n=2). Parmi elles, certaines sont partagées par trois jeunes : à l'école, lors de l'apprentissage des langues et avec les amis, lors de jeux. Par contre, aucune situation n'est rapportée à la maison. Par ailleurs, chacun des six enfants a évoqué entre une et trois situations.

**Régulation des pensées à répercussions non souhaitables.** En ce qui concerne les moyens utilisés par les enfants pour les gérer, quelques enfants (n=3) avouent ne pas disposer de moyens toujours efficaces. Pour un, il dit seulement ne pas posséder de moyens. Tandis que pour les deux autres, c'est l'image négative de leur corps qui est difficile à couper : « *Ça, j'sais pas vraiment comment faire. Ça, c'est une affaire que j'ai de la difficulté à contrôler* » (E5).

Cependant, la grande majorité des jeunes (n=7) ont mentionné divers moyens efficaces pour gérer ces pensées. En effet, onze moyens ont été mentionnés par eux. Ils

sont classés dans le Tableau 19 selon qu'ils réfèrent à des actions requérant une ressource externe, soit un objet ou une personne, ou à des actions faisant appel à des ressources internes, inhérentes à la personne elle-même, en commençant par les plus nombreux. Leur fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, ce qui peut occasionner une augmentation de leur nombre total.

Tableau 19. *Moyens utilisés AVANT la formation par les enfants pour gérer les pensées à répercussions non souhaitables*

<b>Moyens reliés à des ressources internes</b>	<b>F</b>
• Faire plus d'efforts, soit intellectuels ou physiques, en pratiquant ou en réessayant	4
• Se dire des pensées positives par rapport à son corps	2
• Couper la pensée en se centrant sur les explications du professeur	1
• Se dire qu'on va réussir lors d'incapacité intellectuelle ou physique	1
• Au réveil, prendre le temps d'avoir une pensée positive sur ses capacités	1
<b>Sous-total=5</b>	<b>9</b>
<b>Moyens avec une personne comme ressource externe</b>	<b>F</b>
• Demander l'aide de quelqu'un pour apprendre à être plus performant dans des activités physiques	3
• Demander à ses amis de changer de jeu	1
• Jouer avec ses amis à des jeux vidéo en ligne ou en présence	1
<b>Sous-total=3</b>	<b>5</b>
<b>Moyens avec un objet comme ressource externe</b>	<b>F</b>
• Expérimenter la réussite dans un nouveau jeu	1
• Lire	1
• Faire du sport	1
<b>Sous-total=3</b>	<b>3</b>
<b>Total=11</b>	<b>17</b>

Les données recueillies indiquent que, selon *le type de moyens*, près de la moitié (n=5 sur 11) appartient à des moyens reliés à des ressources internes. Parmi eux, celui qui est partagé par la moitié des jeunes (n=4) est de faire plus d'efforts, soit

intellectuels ou physiques, en pratiquant ou en réessayant : « *Eh, je continue à jouer. Pis s'essaye, pis s'essaye, pis s'essaye, pis à un moment donné tu deviens bon, de réessayer* » (E6). Viennent ensuite ceux associés à une personne comme ressource externe avec trois. Un moyen récolte également plusieurs occurrences dans cette catégorie, il s'agit de demander l'aide de quelqu'un pour apprendre à être plus performant dans des activités physiques (n=3) : « *J'me force, pis (nom d'un ami) m'a déjà aidée aussi à jouer, parce que j'étais jamais capable d'attraper le ballon, maintenant j'suis capable* » (E1). La catégorie de moyens utilisant un objet comme ressource externe en comporte également trois.

Par ailleurs, selon *le nombre de moyens par enfant*, la majorité (n=6) met en pratique entre un et trois moyens pour la gestion de ces pensées et, de plus, un enfant plus âgé en dispose de cinq. Au regard de *la diversité des moyens utilisés* par chacun, quelques-uns (n=3) en détiennent dans deux variétés et un plus âgé dans les trois. À ceux déjà utilisés, quelques enfants (n=3) ont ajouté trois moyens à ceux mentionnés ci-haut qu'ils n'appliquent pas, mais qu'ils conseilleraient. Ce sont de trouver du plaisir dans une activité, se changer les idées en pensant à autre chose ou en faisant autre chose et exprimer à un adulte de l'école son désir de ne pas participer à une activité où il est intimidé. Ce qui porte le total des moyens à 14.



### **Résultat du PORTRAIT FINAL pour LES PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES**

Pour la présentation des résultats du portrait final de cette troisième composante du comportement global, seront abordés dans l'ordre : la présence des pensées à répercussions non souhaitables, les situations les provoquant, leur régulation et les apports de la formation concernant ces pensées.

**Présence de pensées à répercussions non souhaitables.** En ce qui a trait à celle du personnage, soit se dire « bon à rien », la plupart (n=6) des enfants la nomment spontanément *sans aide* et deux y arrivent *avec de l'aide*. Quant aux participants, la moitié (n=4) conçoit toujours ce genre de pensées par rapport au poids. Ils répondent : « *Oui, ben, j'me pense aussi bonne à rien* » (E1), « *Oui, j'suis grosse, j'suis pas belle* » (E5), « *Des fois (vouloir perdre du poids), mais ça l'arrive beaucoup moins souvent* » (E6). Aussi, lorsqu'on leur demande la partie de leur corps la moins aimée, ils répondent tous « le ventre », et un ajoute « les cuisses ». Par ailleurs, sans être liés au corps, un peu plus de la moitié des enfants (n=5) dit avoir des pensées similaires à celle du personnage, c'est-à-dire se penser « *moins bon* » ou « *nul* » dans divers contextes. En contrepartie, certains (n=3) affirment ne plus avoir ce genre de pensées : « *Non. Moi j'me dis : "j'vas réussir à un moment donné. J'suis sûre que j'vas le réussir un moment donné"* » (E4).

**Situations provoquant des pensées à répercussions non souhaitables.** Tout d'abord, *par rapport au poids*, ces pensées surviennent dans cinq types de situations :

lors d'intimidation avec des commentaires dévalorisants, lors de comparaison avec des personnes plus minces, lors d'un manque de performance physique, lors d'un manque de confiance quand un événement désagréable survient et lors du désir de perdre du poids.

Ensuite, en ce qui a trait aux situations *en général* suscitant ce genre de pensées dans divers contextes, cinq sont rapportées par quatre enfants qui en mentionnent une à deux. Le Tableau 20 les précise en commençant par le contexte où elles sont plus nombreuses, avec en appui des extraits représentatifs.

Tableau 20. *Situations EN GÉNÉRAL provoquant des pensées à répercussions non souhaitables chez les enfants et mentionnées APRÈS la formation*

Contextes	Situations en général	Extraits de l'entretien final
<b>À l'école (n=3)</b>	Lors de difficulté dans les travaux scolaires et lors des devoirs	- <i>Oui j'ai de la misère, je veux dire en masse (ton affirmatif, assez fort). (T'as de la misère dans quoi ?) Des travaux, full d'affaires... Les devoirs (E3).</i>
	Lors de l'apprentissage du français	- <i>J'suis pas bon en français (E8).</i>
	Lors de la comparaison de ses notes avec d'autres élèves	- <i>Oui. Parce que mes amis que je parlais, sont super intelligentes, sont vraiment, vraiment bonnes. Ben à cause que eux, tsé y disent : « Ah, ça c'est pas bon », pis y ont une plus haute note que moi là. J'me dis : « Ben là, si ça c'est pas bon, moi c'est quoi ? » (rires) (E5).</i>
<b>Avec les amis (n=1)</b>	Lors d'un manque de performance dans la pratique d'un sport	- <i>Oui, des fois. Genre quand je joue au soccer, pis que là j'ai pas beaucoup le ballon pis j'fais pas beaucoup de buts (E7).</i>
<b>À la maison (n=1)</b>	Lors de la réalisation de dessins qui ne sont pas à la hauteur de ses attentes	- <i>Ben... Des fois je dessine, pis là je le ra... je le trouve pas beau, ça fait que là j'me dis : « J'suis nulle, j'suis nulle, j'serai jamais capable » (E7).</i>
<b>Total=5</b>		<b>F=5</b>

D'après les résultats, selon *le type de contextes*, celles se produisant à l'école sont plus nombreuses avec trois sur cinq. Deux sont dues à des difficultés dans des

matières scolaires, et une, à la comparaison dans les performances. Seulement une situation est relevée à la maison et une aussi avec les amis, et elles sont liées au manque de performance ou d'habileté perçu par le jeune.

Il est intéressant de noter qu'un enfant, un des plus âgés, est capable de préciser la raison expliquant cette pensée de se sentir moins bon que les autres. Il l'exprime ainsi :

*Parce que les personnes qui disent tout le temps qui sont toutes meilleures que les autres sont pas le fun à être autour parce que après ça, tu te sens mauvaise. Ça fait que moi j'veux pas être comme ça. (Alors, de peur de te montrer supérieure tu te dis pas bonne ?) Oui (E5).*

**Régulation des pensées à répercussions non souhaitables.** Tous les enfants disposent de moyens pour gérer efficacement ces pensées en rapport ou non avec leur poids. En effet, 16 moyens sont mentionnés par eux. Ils sont classés dans le Tableau 21 selon qu'ils réfèrent à des actions requérant une ressource externe, soit un objet ou une personne, ou à des actions faisant appel à des ressources internes, inhérentes à la personne elle-même, en commençant par les plus nombreux. Leur fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, ce qui peut occasionner une augmentation de leur nombre total.

Les résultats montrent que, selon *le type de moyens*, un peu plus de la moitié des moyens (n=9 sur 16) sont reliés à des ressources internes de l'enfant. Parmi eux, quatre moyens sont partagés par plusieurs, dont le plus utilisé, soit de faire plus

d'efforts en persévérant (n=4) : « *J'suis obligé, ça fait que j'me force* » (E8). Puis, il y a le moyen de découvrir ses forces, ses richesses parce que chacun a des forces que d'autres n'ont pas (n=3) : « *Si tu vois que t'es pas bon à rien, de rien. Parce que t'es quand même bon dans des affaires. T'es bon dans des affaires que les autres sont pas bons* » (E2). Ensuite, nous recensons le moyen de se répéter des pensées positives (n=2) et celui de réessayer avec un autre moyen en démontrant de l'ouverture (n=2).

Tableau 21. *Moyens utilisés APRÈS la formation par les enfants pour gérer les pensées à répercussions non souhaitables*

<b>Moyens reliés à des ressources internes</b>	<b>F</b>
• Faire plus d'efforts en persévérant	4
• Découvrir ses forces, ses richesses parce que chacun a des forces que d'autres n'ont pas	3
• Se répéter des pensées comme : « <i>Je vas être capable</i> », « <i>Je suis bon</i> »	2
• Réessayer avec un autre moyen en démontrant de l'ouverture	2
• Couper la pensée dans sa tête	1
• Penser à des choses agréables	1
• Faire le travail scolaire demandé	1
• Se dire qu'on n'est pas obligé d'être bon dans tout	1
• Respirer	1
<b>Sous-total=9</b>	<b>16</b>
<b>Moyens avec une personne comme ressource externe</b>	<b>F</b>
• Se faire encourager dans ses réussites ou reconforter	3
• Demander de l'aide pour réussir une activité	2
• Exprimer aux personnes offensantes ce qui est vécu par rapport au surplus de poids	1
• Ne pas se comparer aux autres	1
• Si on se compare, considérer l'expérience de la personne en étant plus réaliste face à ses capacités	1
• Faire des activités en famille	1
<b>Sous-total=6</b>	<b>9</b>
<b>Moyens avec un objet comme ressource externe</b>	<b>F</b>
• Dessiner	1
<b>Sous-total=1</b>	<b>1</b>
<b>Total=16</b>	<b>26</b>

Viennent, en second lieu, les moyens associés à une personne comme ressource externe, avec six. Dans cette catégorie, deux moyens sont communs. Il y a celui de se faire encourager dans ses réussites ou réconforter (n=3) : « *Fais ça, c'est bien, c'est bien, c'est ben correct* » (E3). De plus, il y a le moyen de demander de l'aide pour réussir une activité (n=2). Quant aux moyens ayant recours à un objet comme ressource externe, un seul est mentionné. De plus, plusieurs de ces moyens (n=6) sont utilisés pour contrer ces pensées reliées au poids, comme couper cette pensée dans sa tête, se faire réconforter et dessiner.

Par ailleurs, selon *le nombre de moyens par enfant*, un peu plus de la moitié (n=5) ont nommé entre deux et quatre moyens, et certains (n=2) en ont mentionné six. Par contre, un enfant n'en a nommé qu'un. Quant à la *diversité des moyens utilisés* par les enfants, un peu plus de la moitié (n=5) a recours à deux variétés de moyens, soit ceux reliés à des ressources internes et ceux avec une personne comme ressource externe, tandis qu'un enfant plus âgé fait appel aux trois variétés de moyens. À ceux déjà utilisés, un seul moyen connu est ajouté, et il intéresse les pensées en rapport avec le poids. Il s'agit de se dire à chaque fois que le regard se pose dans un miroir : « *Je suis belle* » (E7). Ce qui porte le total des moyens à 17.

**Apports de la formation pour les pensées à répercussions non souhaitables.** Dans l'entretien individuel final, l'entretien de groupe des enfants et celui des parents, des questions sont posées afin de documenter la nature des apports

qu'une formation éducative sur la connaissance de soi peut susciter dans le comportement global des enfants en surplus de poids, en particulier pour la composante reliée aux pensées à répercussions non souhaitables.

Après la formation, la grande majorité des enfants (n=7) atteste avoir fait des apprentissages nouveaux. En effet, dix sont déclarés par les enfants. Rappelons que ces apprentissages peuvent être plus théoriques et relevés du « savoir », d'autres peuvent se rattacher davantage au « savoir-faire » en étant reliés à des moyens mis en pratique pour mieux contrôler ces pensées, et enfin, il peut s'agir de prises de conscience, de sentiments ou d'attitudes touchant le « savoir-être ». Le Tableau 22 présente ceux fournis par les enfants avec, selon le cas, la fréquence (F) d'occurrences.

Tableau 22. *Apprentissages nouveaux reliés aux pensées à répercussions non souhaitables*

<b>SAVOIR (connaissances)</b>	<b>SAVOIR-FAIRE (moyens mis en pratique)</b>	<b>SAVOIR-ÊTRE (prise de conscience, sentiment, attitude)</b>
On possède beaucoup plus de potentialités qu'on croyait au départ (F=5)	Couper la pensée dans sa tête avec l'image des ciseaux	Prise de conscience que se comparer n'est pas utile (F=2)
A découvert ses principales potentialités (F=5)		Redonne confiance en soi (F=2)
On n'a pas tous les mêmes potentialités et chacun a des potentialités que d'autres n'ont pas, car chacun est différent (F=2)		Prise de conscience qu'on n'a qu'un seul corps et qu'il faut apprendre à l'accepter
		Plus conscient de sa valeur
		Plus motivé, ce qui fait qu'il persiste davantage en faisant encore plus d'efforts
<b>Total=4</b>	<b>Total=1</b>	<b>Total=5</b>

D'après les commentaires recueillis, les apprentissages sont surtout de l'ordre du « savoir-être » (n=5 sur 10), suivis de près du « savoir » (n=4 sur 10) et du « savoir-faire » (n=1 sur 10). De façon plus précise, en rapport avec le « savoir », les jeunes ont appris plusieurs éléments lors de l'activité sur l'arbre des potentialités et celles sur les armoiries. Un exemple de chacun est placé à l'Appendice H. Ce sont dans ces termes que se sont exprimés les répondants.

*J'ai découvert que j'avais plus de potentialités. J'ai découvert mon sens artistique (E4).*

*Que tout le monde était différent. C'est ça... parce que moi j'ai des qualités qu'eux ont peut-être pas (E5).*

*J'suis quand même bonne dans plein de choses (E7).*

Par rapport aux « savoir-être », les notions apprises ont amené un peu plus de la moitié des jeunes (n=5) à faire des prises de conscience et à développer certaines attitudes, comme en témoignent ces extraits.

*Moi, ce que j'me suis rendue compte dans mon tronc (de l'arbre des potentialités), que c'était mon côté artistique qui était ma valeur (E1).*

*Ben ça, ça m'a redonné confiance en moi. J'avais déjà confiance en moi, mais ça m'en a encore plus redonnée (E2).*

*C'est pas utile de se comparer. Ça va juste sortir des émotions mauvaises (E5).*

Lorsqu'on demande aux enfants s'ils se *sentent meilleurs* pour gérer leurs pensées à répercussions non souhaitables, la presque totalité (n=7) répond « *Oui* », sauf un des plus jeunes qui répond « *Non* » (E3). Ce même enfant dit aussi ne pas avoir

fait de nouveaux apprentissages. Tous ceux qui ont répondu par l'affirmative ont fourni des exemples sur la manière dont ils perçoivent leur capacité d'autogestion.

- Parce que ces pensées sont moins fréquentes et demeurent moins longtemps (n=4).

*Elles arrivent moins souvent (E4).*

*J'suis capable de m'en débarrasser super vite, comme ça j'y pense pas tout le temps (E5).*

*Ben oui. J'me dis moins souvent que : « J'suis grosse, pis que j'suis pas beau là ». [...] Mon ventre, j'y pense moins. Ça me dérange moins qu'avant (E7).*

- Parce qu'ils utilisent des trucs efficaces pour les gérer en faisant aussi des choix plus appropriés (n=3).

*J'me suis pratiqué pis là j'suis rendu meilleur (truc le plus pratiqué est la respiration) (Tu t'es pratiqué au niveau des pensées ?) Ouais. (Qu'est-ce que tu te dis dans ta tête à ce moment-là ?) « Que j'vas être bon », « J'suis capable » (E8).*

*Oui, c'est plus facile. J'avais des trucs qui étaient un petit peu moins bons, y étaient efficaces, mais y marchaient moins vite, y marchaient moins longtemps, pis là j'en ai qui marchent plus longtemps, pis qui vont plus vite (E5).*

- Parce qu'elles sont maintenant absentes (n=2).

*Ça m'arrive pu (par rapport au manque d'habileté dans les sports) (E8).*

- Parce qu'il se sent mieux dans un contexte autre que familial (n=1).

*Oui. Yes. (Dans quel sens tu te sens meilleur ? Donne-moi un exemple.) Quand j'suis chez ma grand-mère par exemple (E1).*

- Parce qu'il accepte maintenant de faire plus d'efforts dans les tâches scolaires (n=1).



*(Ce qui est nouveau, c'est que tu me dis que tu fais plus d'efforts.) Hum (signe positif). (Avant tu te sentais obligé de le faire, tu le faisais. Mais là, tu fais plus d'efforts.) Ouais (E8).*

Quant aux parents ou tuteurs, la grande majorité (n=7) constate une meilleure gestion de ces pensées chez leur jeune, et ce, surtout en rapport avec leur corps. Ils le perçoivent par les faits suivants.

- Ils entendent davantage de paroles positives prononcées par leur jeune en rapport avec leur corps et semblent être plus dans l'acceptation de leur différence (n=3).

*Elle ne m'en fait plus part (commentaires sur son ventre) (P4).*

*Pour ce qui est des pensées négatives, avec l'acceptation que tout le monde est différent, je pense qu'automatiquement ça diminue. Moi, là-dessus, j'ai trouvé que la façon de parler d'eux autres avait changé. Donc, pas de pensées négatives beaucoup. Plus d'acceptation de la différence (P5, P6).*

- Ils entendent moins de paroles dévalorisantes prononcées par leur jeune (n=2).

*C'est vrai qu'avant elle disait souvent qu'elle se trouvait grosse (P1).*

- Leur jeune se montre plus réaliste face à son surplus de poids et est prêt à entreprendre des actions pour le diminuer (n=2).

*On sent qu'il est plus en lien avec la réalité de son poids versus un certain déni avant (P2).*

*Elle a pris conscience dernièrement qu'il faut qu'elle se prenne en main pour perdre son surplus de poids, pas avec des régimes, mais plutôt en grignotant moins et avec le sport (P7).*

- Il réagit moins violemment par des gestes agressifs lorsqu'il reçoit des commentaires par rapport à son poids (n=1).

*Lors d'un commentaire désobligeant, qu'on le traite de nom, il accepte plus la critique, il se sent moins attaqué, il réagit moins, il en remet moins. Il dit plutôt*

*l'émotion vécue, comme « Ça me fait de la peine », que de riposter par des coups ou des paroles agressives, ce qui atténue grandement les chicanes surtout avec sa sœur, plutôt que de prendre une proportion explosive (P6).*

- Il est plus réaliste par rapport à ses difficultés d'apprentissage (n=1).

*Oui, il se sent moins bon des fois. Y m'dit : « Pourquoi je comprends pas moi ? J'ai plus de misère que les autres ». (En parlant de l'école ?) Oui. (Il ne me l'avait pas dit la première fois en entretien, mais hier il me l'a dit qu'il se sentait moins bon à l'école, qu'il avait de la misère à comprendre.) Hen, hen. (Au moins il le dit !) Hen, hen (P3).*

- Il exprime maintenant son désaccord lors de commentaires dévalorisants en les contredisant (n=1).

*Là j'me rends compte que, quand son frère lui dit qu'est pas gentille, elle est capable de dire : « Non, c'est pas vrai, j'suis gentille ». Oui, en me questionnant, j'me rends compte que c'est peut-être moins pire (P1).*

Bien qu'un parent ou tuteur n'ait pas remarqué de changement positif relié à ces pensées chez l'enfant, ce dernier a tout de même affirmé se sentir meilleur et a apporté des exemples en preuve.

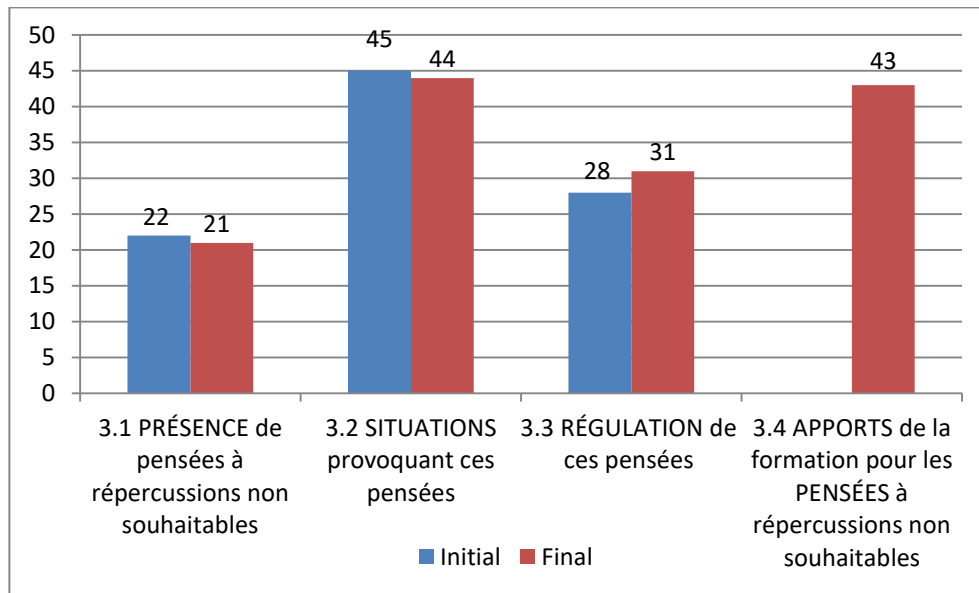
Nous avons mentionné au début des résultats de cette composante qu'un test sur l'estime de soi a été fait par les jeunes au début et à la fin du thème sur la découverte des richesses, avec un intervalle de trois semaines entre les deux tests. En les comparant pour chaque enfant, les résultats indiquent que la plupart des jeunes (n=6) ont obtenu un écart positif. Parmi ces six enfants, la moitié (n=4) a vu leur estime de soi augmenter de façon importante, en passant de très faible à faible pour un enfant, de faible à moyenne pour deux enfants et de moyenne à forte pour un autre.

Quant aux autres (n=2), ils ont obtenu le même résultat, et leur estime de soi est demeurée moyenne et très forte.

#### **ANALYSE ET DISCUSSION POUR LES PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES**

Après avoir dégagé le portrait initial et final de cette composante du comportement global pour l'ensemble du groupe, ces portraits sont analysés et discutés en les comparant pour mettre en lumière les principaux apports significatifs de la formation éducative.

Cependant, avant d'aborder plus en détail cette troisième composante, la Figure 10 donne un aperçu de l'ensemble des éléments analysés dans les portraits initial et final en y indiquant le nombre d'occurrences. On y retrouve la présence de pensées à répercussions non souhaitables, les situations les provoquant, la régulation de ces pensées, de même que les apports de la formation éducative. Bien que le graphique indique un faible écart positif pour la régulation de ces pensées et un faible écart négatif en ce qui a trait à la présence et aux situations de ces pensées, l'analyse comparative et détaillée de la nature des apports, dans ce qui suit, démontre un apport qui semble *non négligeable*.



*Figure 10.* Portrait d'ensemble des éléments analysés concernant les PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES montrant l'écart entre le portrait initial et le final.

### **Apports de la formation pour les PENSÉES À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES**

**Présence de pensées à répercussions non souhaitables.** Les pensées et les émotions forment un duo inséparable (Peiffer, 2020), au même titre que le sont les quatre composantes du comportement global (Glasser, 1997, 1998). Quand des émotions à valence négative sont présentes, comme lors de stress, elles peuvent se manifester par des pensées négatives (Chabot, 2000) qui sont susceptibles d'être envahissantes. Afin de pouvoir les réguler, la personne doit d'abord, comme pour les émotions, reconnaître leur présence. Dans ce sens, concernant la capacité des enfants à reconnaître la pensée du personnage de l'histoire, soit se sentir bon à rien, tous ont de la facilité à la nommer sans ou avec aide. Par ailleurs, la moitié des enfants a toujours des pensées de dévalorisation par rapport au poids comme se penser pas bon, laid,

gros, vouloir maigrir. Le ventre constitue encore pour eux la partie de leur corps la moins aimée. De plus, divers contextes, sans être liés à leur poids, provoquent ces pensées, mais par contre pour un peu moins de jeunes. Quand ces pensées sont présentes, ils se pensent alors moins bons, pas capables ou nuls.

**Situations provoquant des pensées à répercussions non souhaitables.** Ces pensées peuvent aussi être induites par une situation, un évènement, un contexte et être accompagnées d'émotions à valence négative (Goleman, 1997). Lors de l'entretien final, des situations semblables à celles de l'entretien initial engendrent ce genre de pensées par rapport au poids. Elles concernent le manque d'habileté physique dans des activités, la présence de commentaires dévalorisants lors d'intimidation, la comparaison avec des personnes minces, l'incapacité de perdre du poids, la vision de son image dans un miroir ou le manque de confiance lors d'évènements désagréables. Par ailleurs, dans les situations en général, un moins grand nombre produit ces pensées, et ce, pour un moins grand nombre d'enfants. Ce sont principalement des situations associées à la performance intellectuelle dans les matières scolaires et à la performance physique lors de jeux ou d'activités créatives. Elles surviennent davantage à l'école.

**Régulation des pensées à répercussions non souhaitables.** Parce que ces pensées peuvent être engendrées par des émotions à valence négative qui à leur tour peuvent déclencher des manifestations physiologiques de stress et qu'il est difficile de

changer les émotions éveillées par la pensée, la personne a la possibilité de choisir sur quoi fixer sa pensée et quelles actions poser pour exercer un contrôle direct (Glasser, 1997, 1998; Goleman, 1997). Après la formation, nous constatons que tous les enfants possèdent des moyens efficaces pour gérer leurs pensées à répercussions non souhaitables. De plus, il y a une hausse sensible du nombre de moyens. Mais encore, selon le type de moyens, ceux faisant appel aux ressources internes sont les plus employés. Parmi eux, les plus utilisés sont de faire plus d'efforts en persévérant et de découvrir ses forces, ses richesses. Viennent ensuite ceux requérant une personne comme médium externe, et parmi eux, celui qui est le plus utilisé est de se faire encourager et réconforter. Aussi, le nombre de moyens détenus par chaque enfant a augmenté passablement. De plus, concernant la diversité des moyens employés par chacun, plus d'enfants font appel à deux variétés de moyens : ceux reliés à des ressources internes et avec une personne comme ressource externe.

À la lumière de ces observations, nous pouvons confirmer que les moyens mis en pratique par les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité ont permis de modifier leurs pensées à répercussions non souhaitables en exerçant un meilleur contrôle sur ce qu'ils font et pensent, rejoignant ainsi la théorie du choix de Glasser (1997, 1998). De fait, les différents constats tendent à démontrer que ces enfants ont progressé de façon significative dans la régulation de ces pensées, augmentant ainsi leur capacité d'autogestion. D'ailleurs, les commentaires des enfants vont dans ce sens, car la presque totalité de ceux-ci reconnaît se sentir meilleurs pour les gérer après

la formation, en appuyant leur propos de nombreux exemples. Les raisons évoquées sont que ces pensées sont moins fréquentes et durent moins longtemps ou sont absentes, des trucs efficaces sont utilisés en faisant aussi des choix plus appropriés, un sentiment de bien-être est présent, plus d'efforts sont faits dans les tâches scolaires. Qui plus est, la presque totalité des parents ou tuteurs l'a également remarqué, et ce, principalement au regard de commentaires des jeunes relatifs à leur corps. Ils fournissent, comme exemples, la présence moins fréquente de paroles dévalorisantes, la présence de paroles positives, plus de réalisme quant au surplus de poids et aux difficultés d'apprentissage, une diminution des réactions violentes et plus d'affirmation. Cette capacité d'autogestion est aussi confortée par de nouveaux apprentissages associés particulièrement au « savoir-être ». Certains ont pris conscience de leur valeur, que la comparaison est inutile, qu'on a qu'un corps et qu'il faut apprendre à l'accepter. D'autres ont plus de confiance et de motivation. Parmi les « savoirs », ils ont découvert qu'ils ont beaucoup de potentialités, que certaines les caractérisent et sont centrales. En outre, comme les pensées à répercussions non souhaitables peuvent avoir une incidence sur l'estime de soi, nous constatons qu'après les activités sur la découverte des richesses, la majorité des enfants a obtenu un écart positif au test de Rosenberg. De plus, pour la moitié d'entre eux, elle a augmenté de façon considérable en passant de très faible à faible pour un enfant, de faible à moyenne pour deux enfants et de moyenne à forte pour un autre.

En raison de ce qui précède, nous pouvons conclure que la formation a suscité des apports positifs qui semblent *non négligeables* reliés aux pensées à répercussions non souhaitables des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité. En effet, leur présence et les situations les provoquant sont moindres, les moyens efficaces pour les gérer sont plus nombreux et plus diversifiés pour chaque enfant. Aussi, plusieurs nouveaux apprentissages ont été réalisés principalement par rapport au « savoir-être », ce qui se traduit pour la majorité par la perception d'une meilleure capacité d'autogestion et l'augmentation de leur estime de soi.



#### COMPOSANTE 4. LES ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES

Cette section du chapitre a trait à la quatrième composante du comportement global, soit les actions, c'est-à-dire les mouvements volontaires du corps (Glasser, 1997, 1998), ce que la personne fait. Elles représentent la partie plus visible du comportement global. Il sera question plus précisément des actions à *répercussions non souhaitables* car le stress psychologique, les émotions à valence négative de même que les pensées dévalorisantes peuvent inciter la personne à poser des gestes d'isolement ou agressifs envers autrui, à dire des paroles agressives ou à opter pour des actions favorisant le gain de poids. *Dans un premier temps*, pour la présentation des résultats, sont d'abord fournis des précisions concernant le contexte de la formation relié à cette composante et des éléments de la mise en situation afin de bien situer le lecteur. Puis, les résultats des portraits initial et final sont présentés. *Dans un second temps*, les résultats de ces portraits sont analysés et discutés.

#### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS POUR LES ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES

##### Contexte de la formation

Au cours de la formation, ces actions à répercussions non souhaitables ont été abordées dans les trois premières rencontres portant sur les émotions et dans la dernière partie de la formation traitant des besoins du corps. Dans la première partie, les enfants ont été interpellés sur leur manière d'exprimer leurs émotions, en particulier pour la colère à cause de ses répercussions sur les relations sociales. Dans la dernière partie de la formation, ces actions ont aussi été explorées dans les besoins de bouger, d'être

soigné et de se nourrir. Des renseignements ont alors été livrés concernant, entre autres, le nombre recommandé d'heures d'exercices et de sommeil par jour, le temps d'écran quotidien, de même que l'assiette santé avec le nouveau *Guide alimentaire canadien*. D'ailleurs, pour un des enfants, cette activité sur l'assiette santé a été sa préférée. Les jeunes ont été amenés par la suite à réfléchir sur ce sujet lors d'activités individuelles et de groupe.

### **Éléments de la mise en situation avant la pose des questions**

Rappelons que la première question des entretiens individuels se rapporte à une mise en situation lue au début de chacun avant la pose de questions. Il est alors mentionné qu'un jeune en surplus de poids, soit Zéline pour la lecture auprès des participants féminins ou Azeb pour ceux masculins, a commis deux actions à répercussions non souhaitables et une action à répercussion positive. D'abord, ce jeune fuit et s'isole lorsqu'on le traite de nom ou lorsqu'il se sent rejeté par ses pairs, ce qui a pour conséquence qu'il n'a pas beaucoup d'amis. Puis, lors d'une récréation où il en a assez, il pose un geste agressif, en lançant le ballon dans le visage d'un jeune de l'équipe adverse, ce qui l'a obligé à aller chez la directrice comme conséquence. Cependant, il a le goût de changer ses comportements, et pose un geste positif en décidant de suivre le conseil de la directrice, soit participer à une formation pour apprendre à mieux se connaître. L'histoire de termine en relatant les apports positifs qu'il en a retirés.

### Résultats du PORTRAIT INITIAL pour les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES

Comme pour les composantes antérieures, les résultats sont présentés en respectant les catégories et les sous-catégories de la grille d'analyse du Tableau 5. Seront donc exposées dans l'ordre : la présence d'actions à répercussions non souhaitables, les situations les provoquant, leurs conséquences et la régulation de ces actions.

**Présence d'actions à répercussions non souhaitables (gestes agressifs ou d'isolement, paroles agressives et actions favorisant le gain de poids).** Concernant la capacité des enfants à nommer le *geste agressif* du personnage de l'histoire, tous ont réussi à le faire facilement *sans aide*. En revanche, seulement un enfant est capable de reconnaître *sans aide* le *geste d'isolement*. Cependant *avec de l'aide*, certains (n=2) y arrivent. Par contre, un peu plus de la moitié (n=5) en est *incapable*. Concernant le *geste positif* du personnage, certains jeunes (n=2) sont capables de le nommer *sans aide*, et les autres n'en font pas mention.

En ce qui concerne la *nature de ces actions* posées par les enfants, aucune action reliée au poids n'est mentionnée de leur part. Cependant, dans divers contextes de colère, quelques enfants (n=3) commettent des *gestes agressifs* envers autrui en donnant des coups de pied : « Donner des coups de pied et j'suis bonne » (E1). Un enfant frappe : « Ben des fois, quand ma sœur me tanne, j'la frappe » (E6). Une autre pousse un jeune et va même jusqu'à se bagarrer : « [...] Ça fait que là y vont s'approcher pis

*toute, ben là j'vas le repousser. [...] Y va revenir, pis là... J'me bats un peu* » (E7). Pour ce qui est des *paroles agressives*, ce sont des mots « poubelle » ou des jurons qui sont exprimés ou tout simplement des paroles prononcées sur un ton agressif. Par ailleurs, au sujet des actions concernant *la nourriture* et pouvant favoriser le gain de poids, elles ont été abordées en partie antérieurement dans l'élément traitant des moyens pour gérer les émotions à valence négative. Rappelons qu'un peu plus de la moitié des participants (n=5) a répondu que la nourriture représentait un moyen pour les gérer. De plus, ils disent également grignoter ou collationner souvent et ils ont souvent faim. Toutefois, quant aux choix alimentaires, un des enfants affirme faire des choix santé lors des collations. Par contre, les autres (n=4) optent pour des aliments riches en sucre ou en gras, comme en témoigne cet extrait : « *J'mange n'importe quoi : des bagels, de la crème glacée, de la poutine* » (E3). Cependant la majorité des enfants (n=6) a recours à des moyens qui seront vus dans la partie *Régulation des actions à répercussions non souhaitables*.

**Situations provoquant des actions à répercussions non souhaitables.** Aucune situation engendrant des gestes agressifs envers autrui ou d'isolement ainsi que des paroles agressives *reliée au poids* n'est mentionnée par les enfants. Cependant, en ce qui a trait aux situations *en général* dans divers contextes, 12 sont rapportées. De ce nombre, cinq occasionnent des *gestes agressifs envers autrui* et deux *d'isolement* pour la majorité des enfants (n=6). De plus, cinq situations amènent un peu plus de la moitié des jeunes (n=5) à proférer des *paroles agressives*. Le Tableau 23 en fait la description

en commençant par le type d'actions qui en recueille le plus, et en y joignant des extraits en appui. Selon le cas, la fréquence (F) d'occurrences y est indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 23. *Situations EN GÉNÉRAL provoquant des actions à répercussions non souhaitables chez les enfants et mentionnées AVANT la formation*

Contextes	Situations en général	Extraits de l'entretien initial
<b>Gestes agressifs (n=5)</b>		
<b>À l'école (n=3)</b>	Lorsqu'un joueur triche à un jeu	- <i>Oui, parce que nous on joue à Tag, pis des fois quand je touche des personnes, parce que c'est eux autres les Tags, y dit toujours « Ça compte pas ». Pis après j'suis vraiment fâché, tanné que... qui triche, ça fait que la prochaine fois que je les touche, je les touche plus fort, genre je les frappe (E6).</i>
	Lorsqu'il se fait ennuyer par un élève	- <i>Ça m'arrive d'être plus agressif quand j'suis fâché quand quelqu'un m'agace. Des fois j'suis violent. Je donne des coups de pied. C'est quand j'suis vraiment, vraiment en colère (E8).</i>
	Lorsqu'un élève le dénigre	- <i>C'est, eh... quand quelqu'un me dit : « T'es pas bon » (E8).</i>
<b>À la maison (n=1)</b>	Lorsqu'il se fait ennuyer par un proche (F=3)	- <i>Avec mon frère, yé « gossant ». Je lui donne des coups de pied (E1).</i> - <i>Je lui dis (à son frère) : « Arrête, s'il te plaît, arrête, je parlais », quelque chose du genre parce que s'il continue de parler... Parfois j'mets la main sur sa bouche pour qu'il arrête de placoter, parce que c'est à moi (E4).</i> - <i>Ben des fois, quand ma sœur me tanne, je la frappe (E6).</i>
<b>Avec les amis (n=1)</b>	Lorsqu'il se fait ennuyer par un de ses pairs (F=2)	- <i>Un moment donné une de mes amies, elle n'arrêtait pas de... faire « chier » là, me faire écœurer, elle me mettait comme genre des pompons dans la face, puis j'étais rendue là là (montre avec sa main le niveau : au-dessus de la tête). J'me suis retournée, pis je lui ai sacré une claque dans le cou. Moi, je sais me défendre. Après ça j'suis fière de moi (E4).</i> - <i>J'fais pas vraiment de gestes agressifs, sauf si y continue de me chercher. [...] Ça fait que là y vont s'approcher pis toute, ben là j'vas le repousser. [...] Y va revenir, pis là... J'me bats un peu (E7).</i>
<b>Gestes d'isolement (n=2)</b>		
<b>À l'école (n=1)</b>	Lorsqu'il est stressé	- <i>Souvent quand j'me sens « rusher » quelque chose de même, j'vas marcher toute seule, j'vas m'isoler, mais après ça, je... c'est comme mon mécanisme l'isolement (E5).</i>
<b>Avec les</b>	Lorsqu'il est	- <i>Ben... Non là, mais, par exemple, si j'suis en chicane avec une de</i>

<b>amis (n=1)</b>	en chicane avec un ami	<i>mes amies, j'vas rester toute seule (E7).</i>
<b>Sous-total=7</b>		<b>F=10</b>
<b>Paroles agressives (n=5)</b>		
<b>À la maison (n=3)</b>	Lorsqu'il se fait ennuyer par un proche (F=2)	- <i>Quand admettons mon frère me coupe la parole là, puis que j'avais une très bonne idée dans la tête et que je m'en rappelle pu, (elle dit plus fort) « Pourquoi tu as parlé comme ça, j'aurais voulu que ce soit moi, j'avais une super idée » (utilise un ton fâché) (E4).</i> - <i>Parfois je dis des mots sacrés à la maison, mais rarement (E4).</i>
	Lors de chicanes avec la fratrie	- <i>Dans ce temps-là, oui j'peux dire des affaires (paroles) pas très gentilles, comme traiter des personnes comme de d'autres affaires qui sont pas très... pis que j'suis pas, genre, pas vraiment contente de ça, maintenant (E5).</i>
	Lorsqu'il est en colère	- <i>Je dis des mots « poubelle », pis aussi des sacres (E8).</i>
<b>À l'école (n=2)</b>	Lorsqu'il se fait traiter de nom	- <i>Avec mes pires ennemis, je dis des mots « poubelle », par exemple : « Va ch... » à la fin « er » (E1).</i>
	Lorsqu'il se fait ennuyer (agresser) par des jeunes	- <i>Ben genre, au dîner ils n'arrêtent pas de nous faire, excusez pour le mot, « chier » là. Y arrête pas de venir, pis de nous couper, pis de nous parler. Pis parfois, ils nous frappent, genre, ils donnent des « baffes », ben, pas des baffes, mais ils font ça de même (fait le geste). Je dis genre : « Va-t'en-là, parce que ça va mal aller » (ton autoritaire, fâché) (E2).</i>
<b>Sous-total=5</b>		<b>F=6</b>
<b>Total=12</b>		<b>F=16</b>

Selon le type de gestes, certains enfants (n=2) ont tendance à s'isoler. Par contre, la majorité des situations (n=5 sur 7) provoque des gestes agressifs envers autrui et est reliée à la colère. De plus, plusieurs des situations (n=4) surviennent à l'école. Quant au nombre de situations par enfant, chacun des six enfants en a nommé une à deux.

Par rapport aux *paroles agressives*, elles sont également suscitées par la colère. De plus, ces situations se retrouvent pour la plupart dans le contexte familial (n=3 sur 5). Par ailleurs, certains enfants (n=2) précisent qu'ils ne disent pas de paroles agressives dans certains contextes, mais le font dans d'autres. C'est le cas à l'école et avec les amis où ils exercent une certaine retenue par crainte des conséquences.

*Des fois de temps en temps j'en dis (mots sacrés) à la maison, mais jamais à l'école parce qu'à l'école j'vas avoir un billet rouge. Pis si on a un billet rouge, on perd trois récrés, pis si c'est un biais jaune, il faut le faire signer par les parents (E4).*

**Conséquences des actions à répercussions non souhaitables.** Pour le personnage de l'histoire, tous les enfants identifient facilement *sans aide* la conséquence du *geste agressif*, soit aller chez la directrice. Cependant, la moitié (n=4) arrive à nommer *avec aide* la conséquence de l'isolement, soit la difficulté à se faire des amis. Par ailleurs, concernant les conséquences du *geste positif* du personnage, qui est de suivre une formation sur la connaissance de soi, aucun jeune n'en fait mention.

Pour ce qui est des conséquences chez les enfants, quelques-uns (n=3) en ont indiqué cinq par rapport à leurs paroles ou gestes agressifs qui se produisent à la maison et à l'école. La *nature des conséquences* quand ces actions se produisent à la maison est de se faire réprimander par ses parents, se coucher tôt et perdre des privilèges de jeux : « *À la maison, j'vas dans ma chambre, j'me couche de bonne heure, j'ai pas de tablette ni d'ordinateur, d'Xbox* » (E8). Pour celles qui ont lieu à l'école, les conséquences sont de rencontrer leur professeur ou une TES et avoir une fiche : « *J'vas voir le prof, pis j'ai des conséquences, comme une fiche* » (E1).

Afin de regarder si les actions des participants ont des conséquences sur leurs relations d'amitié, comme le personnage de l'histoire, les enfants ont été interrogés à ce sujet. Des questions ont été posées sur la difficulté à se faire des amis, leur nombre, le

type de jeux qu'ils partagent, la définition d'un ami et la présence de conflits avec leur entourage. D'abord, tous ont nommé des amis. Le nombre varie entre trois et 17. Puis, la grande majorité des enfants (n=7) affirme avoir de la facilité à se faire des amis. Seul un enfant avoue avoir de la difficulté, mais parvient à en nommer quatre : « *Ouais, un peu. J'suis gêné pour m'en faire. Bin, j'essaye, mais c'est dur. Je l'sais pas comment* » (E8). Ensuite, divers jeux sont énumérés : ballon, cachette, Tag et Retag, Légendaire, faire des cabanes et courir après les garçons. Aussi, quelques jeunes (n=3) décrivent un ami comme quelqu'un de « *gentil* » (E7) et « *qui te laisse jouer* » (E6). Un autre est même en mesure d'en donner plusieurs caractéristiques : comme une personne à qui on peut se confier, qui peut consoler et qu'on peut croire. Il en témoigne ainsi :

*C'est quelqu'un que j'peux croire, que j'peux genre me confier ou quelqu'un qui est genre gentil avec moi. [...] J'sais que j'peux vraiment me confier avec tout ce que j'ai comme problèmes. J'peux aller lui en parler, pis à me console.* (E5)

Enfin, en ce qui concerne *la présence de conflits*, tous ont déclaré avoir des désaccords ou des chicanes avec ceux qu'ils côtoient. Les circonstances de leur présence sont les suivantes :

- lors de jeux avec les amis (n=3) ;
- lors de discussions avec des amis avec des points de vue différents (n=2) ;
- lors d'activités scolaires en équipe (n=1) ;
- lorsqu'un de ses pairs cherche la bagarre et qu'il doit se défendre (n=1) ;
- lorsqu'une tâche demandée n'est pas faite correctement (n=1).



**Régulation des actions à répercussions non souhaitables.** Pour ce segment, les moyens ont été divisés en quatre groupes : les moyens pour gérer les actions agressives (gestes et paroles) et d'isolement, les moyens pour résoudre les conflits, les moyens pour réparer les actions agressives et les moyens pour gérer la prise alimentaire.

D'abord, *les moyens pour gérer les actions agressives (gestes et paroles) et d'isolement* sont présentés dans le Tableau 24 selon qu'ils réfèrent à des actions requérant une ressource externe, soit un objet ou une personne, ou à des actions faisant appel à des ressources internes, inhérentes à la personne elle-même, en commençant par les plus nombreux. Leur fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, et ce, en différenciant les actions agressives (Ag) de celles d'isolement (Is).

Les résultats indiquent que 14 moyens efficaces sont rapportés par les enfants. Parmi eux, seulement deux permettent aussi de contrer l'isolement, soit se confier à un adulte ou à un ami et jouer à son jeu préféré. Selon *le type de moyens* choisis, environ le tiers (n=5) relève d'actions utilisant un objet comme ressource externe, et il en est de même pour ceux requérant une personne comme médium externe. De plus, dans ce dernier type de moyens, plus de la moitié (n=3 sur 5) est partagée par plusieurs enfants, dont le plus populaire est de s'éloigner des personnes offensantes (n=4). Viennent ensuite : se confier à un adulte ou un ami (n=2) et dire à la personne offensante d'arrêter ses paroles ou ses gestes agressifs (n=2). Par ailleurs, tous les enfants ont nommé des moyens : un peu plus de la moitié (n=5) en possède un à deux et quelques-uns (n=3) de

quatre à cinq. De plus, concernant *la diversité des moyens utilisés*, un peu plus de la moitié des enfants (n=5) n'a recours qu'à une variété de moyens, et quelques-uns (n=3) à deux ou trois. À ceux déjà mentionnés, deux *moyens connus et non appliqués* y sont ajoutés. Il s'agit d'ignorer la personne offensante et voir le positif de soi plutôt que le négatif. Ce qui porte le total des moyens pour gérer les actions agressives et d'isolement à 16.

Tableau 24. *Moyens utilisés AVANT la formation par les enfants pour gérer les actions à répercussions non souhaitables*

<b>Moyens avec une personne comme ressource externe</b>	<b>Ag</b>	<b>Is</b>
• S'éloigner des personnes offensantes	4	
• Se confier à un adulte (professeur, parents) ou à un ami	2	1
• Demander à la personne offensante d'arrêter ses paroles ou ses gestes agressifs	2	
• Différer le contact avec un jeune à plus tard	1	
• Demander de l'aide pour réussir une activité	1	
<b>Sous-total=5</b>	<b>10</b>	<b>1</b>
<b>Moyens avec un objet comme ressource externe</b>	<b>Ag</b>	<b>Is</b>
• Taper dans un toutou	1	
• Dessiner	1	
• Lire	1	
• Changer de jeu	1	
• Jouer à son jeu préféré	1	1
<b>Sous-total=5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>
<b>Moyens reliés à des ressources internes</b>	<b>Ag</b>	<b>Is</b>
• Réfléchir aux conséquences potentielles	2	
• Écouter sa petite voix intérieure	1	
• Se dire dans sa tête : « <i>Y faut pas que je dise ça</i> »	1	
• Respirer	1	
<b>Sous-total=4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
<b>Total=14</b>	<b>F=20</b>	<b>2</b>

Ag : pour paroles ou gestes agressifs

Is : pour isolement

Puis, en ce qui a trait *aux moyens pour résoudre les conflits*, deux moyens sont rapportés. Certains enfants (n=2) font des compromis, car ils veulent garder leurs amis : « *Ça, j'suis capable de le contrôler (en parlant des gestes de colère), si je veux garder mes amis* » (E1) et utilisent l'humour pour désamorcer la situation.

Par ailleurs, un peu plus de la moitié (n=5) fait appel à *un moyen pour réparer* leurs paroles ou gestes agressifs, soit s'excuser : « *M'excuser souvent, souvent. Moi, j'suis vraiment centrée sur les excuses genre, vraiment, vraiment beaucoup* » (E5).

Enfin, pour *les moyens visant la gestion de la prise alimentaire*, la majorité des enfants (n=6) a recours à l'un ou l'autre des cinq moyens suivants :

- faire des choix alimentaires plus appropriés lors des collations en mangeant moins d'aliments riches en sucre et en gras (n=4) ;
- bouger en faisant plus de sport ou en allant jouer dehors (n=4) ;
- respecter le sentiment de satiété en mangeant plus lentement (n=3) ;
- s'occuper à autre chose, comme faire de la tablette, du Xbox, de l'ordi (n=1) ;
- faire attention à ses portions (n=1).

Par contre, deux enfants, les plus jeunes, ne disposent d'aucun moyen pour gérer la prise alimentaire.

### **Résultats du PORTRAIT FINAL pour les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES**

Pour la présentation des résultats du portrait final de cette quatrième composante du comportement global, seront traités dans l'ordre : la présence d'actions à répercussions non souhaitables, les situations les provoquant, leurs conséquences, la régulation et les apports de la formation concernant ces actions.

**Présence d'actions à répercussions non souhaitables (gestes agressifs ou d'isolement, paroles agressives et actions favorisant le gain de poids).** La presque totalité des enfants (n=7) sont capables de nommer *sans aide* le *geste agressif* du personnage de l'histoire, soit lancer le ballon dans le visage d'un adversaire, et quelques-uns (n=3) parviennent à identifier le *geste d'isolement*. Toutefois, *avec de l'aide*, un enfant de plus parvient à mentionner le geste agressif, et deux, le geste d'isolement. Cependant, quelques jeunes (n=3) demeurent *incapables* de nommer le geste d'isolement. Quant au *geste positif* du personnage, soit suivre une formation sur la connaissance de soi, la très grande majorité (n=7) des enfants est en mesure de l'identifier.

En ce qui concerne la *nature de ces actions (actions agressives et liées à la nourriture)* posées par les enfants, un peu plus de la moitié (n=5) commet des *gestes agressifs* envers leurs proches lorsqu'ils sont en colère. Ils donnent des coups de pied, des coups de poing ou font semblant d'en donner et donnent des poussées. Pour ce qui est des *paroles agressives*, elles sont exprimées dans divers contextes et avec diverses

intensités qui vont de mots prononcés avec un ton agressif, comme « *Dégage* » (E2) ou « *T'es méchant* » (E1), à des mots « poubelle » ou des jurons comme « *Mon gros tabarnacle, j'vas t'arracher la tête !* » (E8). Par ailleurs, au sujet des *actions concernant la nourriture* et pouvant favoriser le gain de poids, rappelons que la moitié des participants (n=4) a répondu antérieurement qu'elle constitue un moyen pour gérer leurs émotions à valence négative. Cependant, certains (n=3) soulignent qu'ils grignotent moins souvent qu'avant : « *Non, moins qu'avant. Ça dépend des jours, là. Sauf que j'collationne moins souvent* » (E7). Un autre ajoute : « *Des fois, parce que j'sais maintenant que c'est pas bon* » (E8). En revanche, d'autres (n=3) déclarent grignoter souvent et avoir souvent faim : « *Moi, j'vas toujours dans le frigidaire, toujours, toujours. J'ai toujours faim* » (E3). Cependant, un peu plus de la moitié (n=5) a développé des moyens efficaces pour leurs envies de manger qui seront vus dans la partie *Régulation des actions à répercussions non souhaitables*.

**Situations provoquant des actions à répercussions non souhaitables.** *Reliées au poids*, deux situations produisent ces actions pour des enfants qui subissent de l'intimidation. Un enfant avoue s'isoler lorsqu'il se fait traiter de nom, il l'exprime ainsi : « *Oui. On m'a déjà traité de gros porc. (Qu'est-ce que t'as fait à ce moment-là ?) J'ai... rien fait. J'suis parti dans le banc. Puis j'les ai regardés (au skate parc)* » (E3). Quant à l'autre, il riposte par des gestes agressifs : « *À l'école, quand on m'dit que j'suis grosse, que j'suis conne, [...] j'donne des coups de pied, coups de poing. Ben des coups*

*dans n'importe quelle partie* » (E1). Par contre, aucune situation occasionnant des paroles agressives par rapport au poids n'est mentionnée par les enfants.

Pour ce qui est des situations *en général*, trois situations génèrent des *gestes agressifs* envers autrui et trois autres des *gestes d'isolement*, et ce, pour la majorité des enfants (n=6). Aussi, quatre situations incitent la majorité des jeunes (n=6) à prononcer des *paroles agressives*, totalisant ainsi dix situations. Le Tableau 25 présente ces diverses situations en commençant par le type d'actions qui en recueille le plus, et en y joignant des extraits représentatifs. Selon le cas, la fréquence (F) d'occurrences y est indiquée, ce qui occasionne une augmentation de leur nombre total.

Tableau 25. *Situations EN GÉNÉRAL provoquant des actions à répercussions non souhaitables chez les enfants et mentionnées APRÈS la formation*

Contextes	Situations en général	Extraits de l'entretien final
<b>Gestes agressifs (n=3)</b>		
<b>À la maison (n=2)</b>	Lorsqu'il se fait agacer par un proche (F=3)	- <i>Mon frère, y me « gosse »</i> (E1). - <i>Oui. Quand y m'énerve (mon frère), j'fais semblant d'y donner des coups de pied pour qu'y me lâche</i> (E4). - <i>Pousser par exemple c'est un petit peu mal, mais ça m'arrive souvent de pousser mon frère. Juste parce que y veut pas sortir de ma chambre, par exemple</i> (E5).
	Lorsqu'il se fait dénigrer par un proche	- <i>(Quand tes frères te traitent de nul, tu réagis comment ?) Je donne des coups de pied</i> (E8).
<b>Avec les amis (n=1)</b>	Lorsqu'il se défend contre un agresseur	- <i>Eux (autre gang) y se sont fâchés, moi je parlais avec mes amies, là j'ai rien que dit « pourquoi tu pleures ? », pis là y me saute dessus (ton fâché, d'incompréhension). Je l'ai tassé. J'me suis défendue. (C'était correct de faire ça ?) C'était correct, ouais. Je l'ai rien que tassé pour qui me lâche parce qu'y me sacrait des coups. [...] J'fais rien que le repousser, tsé j'fais pas de la violence. J'fais rien que les pousser. J'me bats pas genre paf, paf, paf !</i> (E7).
<b>Gestes d'isolement (n=3)</b>		

<b>À la maison (n=2)</b>	Lorsqu'il ressent des émotions à valence négative	- <i>Quand j'suis stressé, que j'suis fâché, pis que j'suis triste là, genre, ça me tente d'aller dans ma chambre, pis de faire de la tablette. Ça me fait oublier mes affaires</i> (E6).
	Lorsqu'il désire réfléchir à la suite de ses gestes	- <i>Oui. J'vas dans ma chambre, pis je barre la porte. Ça me calme, pour penser aux gestes que j'ai faits</i> (E8).
<b>À l'école (n=1)</b>	Lorsqu'il ne se sent pas bien à la suite d'un commentaire d'un autre élève	- <i>Oui souvent, parce que si quelqu'un me dit quelque chose pis j'me sens pas bien, j'vas m'isoler pour y penser. Mais moi, c'est pas un isolement pour éviter mes problèmes, c'est pour gérer mes problèmes</i> (E5).
<b>Sous-total=6</b>		<b>F=8</b>
<b>Paroles agressives (n=4)</b>		
<b>Avec les amis (n=3)</b>	Lorsqu'il riposte à des gestes qui lui sont faits ou des paroles dites (F=2)	- <i>Quand les personnes y me font quelque chose, ben là moi je dis quelque chose après. [...] Ça m'arrive de dire des mots « poubelle »</i> (E4). - <i>Mais moi, c'est plus les mots. Moi, quand quelqu'un me dit genre quelque chose de mal de même, moi je... je m'aidais, je prenais un bout de ce qu'y dit... pis je poussais d'autres mots, je disais d'autres affaires à cette personne-là pour qu'à l'arrête de me les dire</i> (E5).
	Lorsqu'on s'en prend à ses amis ou à sa famille	- <i>Si on s'en prend à mes amis ou à ma famille. Là... ça va mal. Dans ce temps-là je les dégage, je leur dis de dé... (ton agressif) de s'en aller là, genre méchamment</i> (E2).
	Lorsqu'il s'amuse avec ses amis	- <i>Ben, je sacre des fois là avec mes amis là, mais c'est rare. C'est rien que pour niaiser</i> (E7).
<b>À la maison (n=1)</b>	Lorsqu'il se fait agacer par un proche (F=4)	- <i>Des fois je dis souvent : « T'es méchant » (ton fâché)</i> (E1). - <i>J'aime pas ça, mettons, me faire agacer. Surtout mon frère, mon petit frère. [...] Je dis : « Mon gros tabarnacle, j'vas t'arracher la tête »</i> (E8). - <i>Quand y m'énerve (mon frère)</i> (E4). - <i>Moi, ça va être plus des paroles avec mon frère (lors de chicanes)</i> (E5).
<b>Sous-total=4</b>		<b>F=8</b>
<b>Total=10</b>		<b>F=16</b>

Les résultats indiquent que, selon *le type de gestes* les enfants choisissent l'isolement dans trois situations : lorsqu'ils sont tristes ou en colère pour se calmer ou réfléchir à la situation. Par ailleurs, les trois situations donnant lieu à des gestes agressifs envers autrui surviennent principalement à la maison (n=2 avec 4 occurrences) lorsque les enfants sont en colère contre un membre de la fratrie. De plus, face à une situation, la moitié des jeunes (n=4) réagit en n'employant qu'un type de gestes. Ils agressent

(n=3) ou s'éloignent (n=1), tandis que d'autres (n=2) utilisent les deux types selon le contexte.

Par rapport *aux paroles agressives*, elles sont suscitées en majeure partie par la colère. De plus, la plupart des situations (n=3 sur 4) se retrouvent avec les amis. Cependant, lorsqu'elles sont prononcées à la maison, elles impliquent la fratrie.

**Conséquences des actions à répercussions non souhaitables.** Pour le personnage de l'histoire, tous les enfants identifient facilement *sans aide* la conséquence du *geste agressif*, soit être allé chez la directrice. Cependant, la moitié (n=4) arrive à nommer *avec aide* la conséquence de l'isolement, soit la difficulté à se faire des amis. Par ailleurs, concernant les conséquences du *geste positif* du personnage, qui est de suivre une formation sur la connaissance de soi, quelques jeunes (n=3) sont capables d'en préciser la nature : « *Il se sent bien* » (E1), « *Pour s'aider à être plus heureux* » (E2), « *Maintenant, pis y a plus confiance en lui, y se trouve meilleur* » (E7).

Aussi, un peu plus de la moitié des enfants (n=5) a formulé neuf conséquences par rapport à leurs paroles et gestes agressifs qui se produisent à la maison et à l'école. La *nature des conséquences pour l'enfant agresseur*, quand ces actions ont lieu à la maison, sont de se faire chicaner par ses parents, devoir aller dans sa chambre, se coucher tôt et être privé de tablette. Quand elles se produisent à l'école, les conséquences sont d'avoir une fiche, une retenue et de rencontrer le professeur. De plus,



des conséquences *chez l'enfant agressé* sont exprimées par un jeune. En effet, il affirme que, même si elle ne laisse pas de marques physiques, des paroles agressives peuvent provoquer des marques psychologiques qui poussent parfois les jeunes à s'automutiler. Il ajoute qu'elles risquent d'entraîner aussi une escalade des mots de plus en plus violents.

Au regard *des relations d'amitié*, la majorité des participants (n=6) dit qu'elles n'ont pas changé depuis le premier entretien individuel. Cependant, pour un des jeunes, qui avait mentionné au départ le nom de huit amis, il confie ne pas avoir d'amis et admet plutôt qu'il a beaucoup de difficulté à s'en faire. De plus, concernant les jeux auxquels ils s'adonnent, un enfant avoue, avec un peu de gêne, qu'en compagnie de ses amis, il joue à intimider les autres, lui qui disait être intimidé lors du premier entretien.

Pour ce qui de *la présence de conflits*, prenant la forme de désaccords ou de chicanes, la grande majorité (n=7) déclare en avoir avec les personnes de leur entourage. Ils surviennent lors des jeux : « *Parce que des fois avec (nom d'un bon ami) j'me chicane parce que ça m'tente de jouer au Légendaire pis lui non* » (E2). Aussi, ils surgissent lors de désaccords sur certains sujets, ou encore, lors d'un malentendu : « *Quand, mettons là mes amis sont d'accord sur le sujet toutes les deux et que moi j'suis pas d'accord, ben là j'suis obligée de dire oui parce que ces deux contre un, tsé là* » (E4). Quant à leur fréquence, la moitié des enfants (n=4) déclare « *parfois* » et un dit « *fréquemment* ».

**Régulation des actions à répercussions non souhaitables.** Pour ce segment, les moyens ont été divisés en quatre groupes : les moyens pour gérer les actions agressives (gestes et paroles) et d'isolement, les moyens pour résoudre les conflits, les moyens pour réparer les actions agressives et les moyens pour gérer la prise alimentaire.

D'abord, *les moyens pour gérer les actions agressives (gestes et paroles) et d'isolement* sont présentés dans le Tableau 26 selon qu'ils réfèrent à des actions requérant une ressource externe, soit un objet ou une personne, ou à des actions faisant appel à des ressources internes, inhérentes à la personne elle-même, en commençant par les plus nombreux. Leur fréquence (F) d'occurrences est également indiquée, et ce, en différenciant les actions agressives (Ag) de celles d'isolement (Is).

Pour *les moyens permettant de gérer les actions agressives (gestes et paroles) et d'isolement*, 16 moyens sont mentionnés par les enfants. La très grande majorité (n=15) est destinée à empêcher les paroles ou les gestes agressifs. Par contre, seulement un moyen se rattache à l'isolement, mais il est partagé par quelques participants (n=3) : se confier à un adulte de l'école ou à une personne de confiance. Selon *le type de moyens* choisis, un peu plus de la moitié (n=9 sur 16) relève d'actions requérant une personne comme ressource externe. De plus, certains de ces moyens (n=2 sur 9), destinés à des actions agressives, sont partagés par des jeunes. Il s'agit de s'éloigner des personnes offensantes en allant dans un endroit sécuritaire et de demander poliment aux personnes

offensantes d'arrêter. Viennent, en second lieu, les moyens reliés à des ressources internes (n=5), dans lesquels un des moyens est aussi partagé par des enfants, soit de réfléchir aux conséquences potentielles. Par ailleurs, la moitié des enfants (n=4) dispose de deux à trois moyens, tandis que certains (n=2) ont recours à cinq et sept. De plus, concernant *la variété des moyens*, la moitié des enfants (n=4) a accès à deux ou trois types de moyens, et quelques-uns (n=3) à un seul.

Tableau 26. *Moyens utilisés APRÈS la formation par les enfants pour gérer les actions à répercussions non souhaitables*

<b>Moyens avec une personne comme ressource externe</b>	<b>Ag</b>	<b>Is</b>
• Se confier à un adulte de l'école ou à une personne de confiance		3
• S'éloigner des personnes offensantes en allant dans un endroit sécuritaire	2	
• Demander poliment aux personnes offensantes d'arrêter	2	
• Se tenir en gang (avec ses amis)	1	
• Se couper des commentaires désagréables (ne pas écouter)	1	
• Différer le contact avec un jeune à plus tard	1	
• Ne pas amplifier la situation en ripostant	1	
• Se faire des amis	1	
• Avoir une pensée compréhensive par rapport au comportement d'autrui	1	
<b>Sous-total=9</b>	<b>10</b>	<b>3</b>
<b>Moyens reliés à des ressources internes</b>	<b>Ag</b>	<b>Is</b>
• Réfléchir aux conséquences potentielles	2	
• Mettre en pratique la phrase suivante : « Arrête, réfléchis et fais le meilleur choix »	1	
• Se dire dans sa tête : « Ça sert à rien de faire ça »	1	
• Se coucher	1	
• Respirer	1	
<b>Sous-total=5</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
<b>Moyens avec un objet comme ressource externe</b>	<b>Ag</b>	<b>Is</b>
• Faire de la tablette	2	
• Taper dans un toutou ou un coussin	1	
<b>Sous-total=2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>Total=16</b>	<b>F=19</b>	<b>3</b>

Ag : pour paroles ou gestes agressifs      Is : pour isolement

À ceux déjà mentionnés, un *moyen connu et non appliqué* y est joint et mentionné par certains participants (n=2). Il s'agit d'exprimer aux personnes offensantes son sentiment face à son surplus de poids en disant : « *Là, j'suis tanné en maudit. Arrête s'il te plaît de m'agacer. C'est pas de ma faute. Si ce serait vous, là... J'aime pas ça* » (E8). Ce qui porte le total des moyens de contrôle des actions agressives et d'isolement à 17.

Puis, en ce qui a trait *aux moyens pour résoudre les conflits*, cinq sont rapportés par la moitié des enfants (n=4). Ces moyens sont de s'excuser et de parler poliment lorsqu'on fait une demande. Il y a aussi le moyen de faire des compromis : « *J'en parle un peu avec eux, pis après on se met d'accord sur un autre sujet. (Mais tu dis ton idée ?) Oui* » (E4). Un autre moyen consiste à reporter la discussion au lendemain : « *J'attends que la personne soit pu en colère après moi. [...] C'est de les laisser pendant une journée pour qu'ils puissent se défaire de la colère* » (E1). Il y a aussi le moyen de s'exprimer de part et d'autre sur le sujet de désaccord : « *Ben, est allé la chercher, pis à l'a expliqué. Pis mon ami à l'a expliqué elle, ce qui s'avait passé, pis c'était rien qu'un malentendu. On s'est tous exprimé* » (E7).

Comme dit précédemment, s'excuser est un moyen utilisé pour résoudre des conflits, mais il est aussi employé comme *moyen pour réparer* des paroles ou des gestes agressifs envers autrui par la moitié des enfants (n=4). Ils le font de cette manière :

*Je m'excuse en disant : « Excusez, je m'étais laissée emporter » (E4).*

*J'avais voir la personne, pis j'lui dis genre : « J'suis vraiment désolée, c'était vraiment pas ça que j'voulais dire, j'étais à une mauvaise place à ce moment-là, soit quelque chose avait arrivé à maison ou quelque chose est en train d'arriver entre nous deux » (E5).*

Enfin, pour *les moyens visant la gestion de la prise alimentaire*, un peu plus de la moitié des enfants (n=5) a recours à l'un ou l'autre des cinq moyens suivants :

- faire des choix alimentaires plus appropriés lors des collations comme des fruits, des légumes, du yogourt, du fromage ou des « smoothies » (n=4) ;
- s'occuper plutôt que de manger en allant dehors ou en réalisant des activités artistiques comme dessiner et faire de la peinture (n=2) ;
- être plus réceptif aux conseils de ses parents en lien avec la nourriture (n=2) ;
- différer le plaisir de manger des aliments sucrés à plus tard (n=1) ;
- mettre en pratique la nouvelle règle du *Guide alimentaire canadien*, soit la moitié de l'assiette en fruits et légumes (n=1).

### **Apports de la formation pour les actions à répercussions non souhaitables.**

Dans l'entretien individuel final, l'entretien de groupe des enfants et celui des parents, des questions sont posées afin de documenter la nature des apports qu'une formation éducative sur la connaissance de soi peut susciter dans le comportement global des enfants en surplus de poids, en particulier pour la composante reliée aux actions à répercussions non souhaitables.

Après la formation, un peu plus de la moitié des enfants (n=5) s'est exprimée sur les apprentissages nouveaux. En effet, onze ont été déclarés par ces enfants. Rappelons que ces apprentissages peuvent être plus théoriques et relevés du « savoir », d'autres peuvent se rattacher davantage au « savoir-faire » en étant reliés à des moyens mis en pratique pour mieux contrôler les actions agressives (paroles ou gestes), et enfin, il peut s'agir de prises de conscience, de sentiments ou d'attitudes touchant le « savoir-être ». Le Tableau 27 présente ceux mentionnés par les enfants avec, selon le cas, la fréquence (F) d'occurrences.

Tableau 27. *Apprentissages nouveaux reliés aux actions à répercussions non souhaitables*

SAVOIR (connaissances)	SAVOIR-FAIRE (moyens mis en pratique)	SAVOIR-ÊTRE (prise de conscience, sentiment, attitude)
Le contenu de l'assiette santé selon le nouveau <i>Guide alimentaire canadien</i> (F=3)	S'occuper en dessinant ou en faisant de la tablette (F=2)	Prise de conscience que les paroles agressives sont de la violence verbale qui peut faire du tort et laisser des marques
Dormir 30 minutes de plus peut améliorer les résultats scolaires	S'éloigner en allant dans sa chambre	Sentiment de confiance augmenté
Il est plus difficile de contrôler les paroles agressives si l'intensité de l'émotion est élevée sur l'émotionomètre	Ne pas riposter en essayant plutôt de comprendre la situation d'autrui	
Riposter tour à tour par des paroles agressives fait amplifier la situation qui est de la violence verbale	Frapper dans un toutou, un coussin ou un oreiller	
	Chiffonner le dessin fait d'un membre de la fratrie	
<b>Total=4</b>	<b>Total=5</b>	<b>Total=2</b>

D'après les commentaires recueillis, tout près de la moitié des apprentissages (n=5 sur 11) est de l'ordre du « savoir-faire », suivi de près du « savoir » (n=4 sur 11) et du « savoir-être » (n=2 sur 11). Pour le « *savoir-faire* », quelques enfants (n=3) ont mis en pratique des moyens afin d'éviter de se chicaner ou de frapper un membre de la fratrie. Ils l'expriment dans ces termes :

*À la place de cogner mon frère, c'est dans ma colère, j'vas utiliser d'aller dans ma chambre. Mais quand ça fonctionne pas, à la place que j'fais, j'vas dessiner, je chiffonne des papiers et des fois je chiffonne le dessin de mon frère (E1).*

*Des fois je frappe dans mon oreiller, des fois j'fais de la tablette pour pas me chicaner, quelque chose comme ça (E6).*

De plus, pour ce qui est du « savoir », quelques jeunes (n=3) ont appris « *qu'il fallait avoir la moitié de notre assiette de fruits et de légumes* » (E1, E4, E6). Un autre a appris que dormir un peu plus pouvait « *améliorer ses notes* » (E7). Aussi, un participant, plus âgé, a appris qu'il est difficile de gérer les paroles agressives si l'émotion qui est présente est élevée en intensité : « *Aussi avec le petit... émotionomètre, j'sais que si mon émotion est super haute, ben j'vas dire des affaires plus pires que si est plus basse* » (E5). De plus, il ajoute que ses paroles agressives constituent de la violence verbale et que riposter ne fait qu'amplifier la situation. Cet apprentissage a fait en sorte que ce jeune a pris conscience des conséquences de ses paroles agressives chez autrui. Pour un autre, un sentiment de confiance l'habite.

Lorsqu'on demande aux enfants s'ils *se sentent meilleurs* pour gérer les actions à répercussions non souhaitables, que ce soit l'isolement, les paroles ou les gestes

agressifs, la presque totalité (n=7) répond « *Oui* ». Ils sont en mesure de donner des exemples sur la façon dont ils perçoivent leur capacité d'autogestion. D'ailleurs, la moitié (n=4) dit d'entrée de jeu qu'ils ont « *un meilleur contrôle* » (E2, E4, E5) ou qu'ils sont capables « *de se retenir* » (E6). Les raisons qu'ils évoquent sont les suivantes.

- Parce que la fréquence de ces actions a diminué (n=6).

*Ça l'arrive pu de frapper ma sœur. (Depuis quand ?) Depuis que j'vas au cours* (E6).

- Parce que les chicanes ont diminué en fréquence ou en intensité (n=2).

*Ça l'aide à moins amplifier les chicanes. Ça l'arrive quand même assez fréquemment, mais y sont moins fortes* (E5).

- Parce qu'ils utilisent des trucs (n=2).

*J'utilise les trucs, ça fait que ça m'aide* (E2).

- Parce que leur rapport à la nourriture a changé positivement en réagissant moins fortement aux commentaires des parents sur la quantité et en écoutant leurs conseils de même qu'en étant capable de différer le plaisir de manger des bonbons (n=2).

*Des fois ma mère à me dit : « Je pense que ce serait assez là ». Pis là je dis : « Ok, ouais, t'as raison, ça va être le temps là que j'arrête »* (E5).

Pour ce qui est des parents ou tuteurs, tous ont constaté une amélioration par rapport à la présence d'actions à répercussions non souhaitables. Ils le perçoivent par les faits suivants.

- Les paroles ou les gestes agressifs sont moins fréquents et même absents (n=4).



*Il taquine (gosse) physiquement moins souvent sa sœur et c'est très significatif, vraiment, c'est comme arrêter, même presque. C'était tannant, c'était pas la chicane entre les deux, mais c'était dérangeant (P2).*

*Il fait comme plus s'arrêter avant de dépasser la ligne. Ça changé vraiment, il fait comme plus se contrôler. Je trouve ça le fun. Sa « balloune », il n'attend pas qu'à pète. C'est pas mal moins qu'avant (P6).*

- Ils démontrent davantage de gestes chaleureux envers leurs proches (n=3).

*Oui, il est vraiment moins violent. [...] Il aime bien le coller. Il est capable de le calmer et de s'en occuper. (Il faisait moins ça avant ?) Ah non ! Avant il ne l'endurait pas (P8).*

- Par rapport à la nourriture, ils peuvent se contrôler et écouter davantage les conseils (n=2).

*Moi, elle avait tendance à cacher de la nourriture. Elle allait au dépanneur en cachette. Ça là, je ne l'ai pas revu. Pas trouvé de barres tendres, de papier déchiré dans son lit. Avant, c'était vraiment intense le dépanneur (P4).*

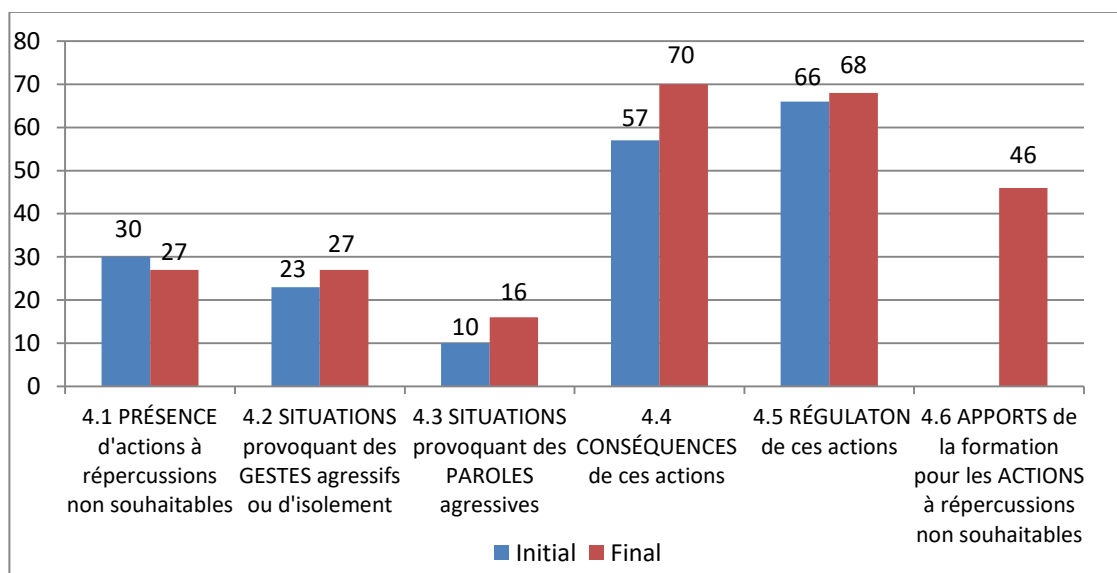
- Un choisit d'autres trucs pour gérer l'isolement, comme l'écriture (n=1).
- Un autre s'affirme davantage même s'il le fait d'une manière un peu malhabile (n=1).

*Hier, y a fait des gestes agressifs gratuits. J'ai demandé pourquoi y a fait ça et y m'a dit : « C'était juste pour rire ». Je lui ai dit si c'était drôle et il m'a dit « non ». Il répond au moins là. (Alors est-ce que pour toi tu le vois de façon positive ce geste-là ?) Ben, la façon qu'il m'a répondu, je le vois positif, oui (P3).*

#### **ANALYSE ET DISCUSSION POUR LES ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES**

Après avoir dégagé le portrait initial et final de cette composante du comportement global pour l'ensemble du groupe, ces portraits sont analysés et discutés en les comparant pour mettre en lumière les principaux apports significatifs de la formation éducative.

Avant d'aborder plus en détail cette composante, la Figure 11 donne un aperçu de l'ensemble des éléments analysés dans les portraits initial et final en y indiquant le nombre d'occurrences. On y retrouve la présence d'actions à répercussions non souhaitables, les situations les provoquant, leurs conséquences, la régulation de ces actions, de même que les apports de la formation. Bien que le graphique indique, d'une part, un faible écart négatif en ce qui a trait à la présence de ces actions, et d'autre part, un faible écart positif pour les situations les provoquant, de même que les conséquences et la régulation de ces actions, l'analyse comparative et détaillée de la nature des apports, dans ce qui suit, démontre un apport qui semble *appréciable*.



*Figure 11.* Portrait d'ensemble des éléments analysés concernant les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES montrant l'écart entre le portrait initial et le final.

### **Apports de la formation pour les ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES**

**Présence d’actions à répercussions non souhaitables (gestes d’isolement ou agressifs, paroles agressives et actions favorisant le gain de poids).** Le stress psychologique, les émotions à valence négative de même que les pensées dévalorisantes poussent parfois l’enfant en surplus de poids à poser des gestes d’isolement (Beck, 2015; Niemen & LeBlanc, 2012) ou agressifs envers autrui, à dire des paroles agressives ou à opter pour des actions favorisant le gain de poids (Lecerf, 2006, 2012; Tomiyama, 2014). D’abord, concernant la capacité des enfants à reconnaître le geste agressif chez le personnage de l’histoire, tous les enfants le reconnaissent facilement autant à l’entretien initial que final. Par contre, pour le geste d’isolement, même s’il demeure plus difficile à identifier, un plus grand nombre parvient à le nommer sans ou avec aide. Pour ce qui est du geste positif du personnage, la presque totalité des enfants est en mesure de l’identifier lors de l’entretien final. Le fait d’avoir eux-mêmes expérimenté la formation sur la connaissance de soi semble avoir facilité la rétention de cette information, et ils ont pu s’en souvenir plus facilement.

Quant à la nature de ces actions posées par les enfants, un plus grand nombre avoue poser des gestes agressifs envers autrui lorsqu’ils sont en colère, comme des coups de pied, des coups de poing et des poussées. Cette hausse peut être expliquée par la confiance développée tout le long de l’expérimentation les amenant à se confier davantage en avouant ces gestes répréhensibles, dont ils sont moins fiers. Par ailleurs, pour ce qui est des paroles agressives, elles demeurent inchangées, en allant de mots

prononcés sur un ton agressif aux jurons, en passant par les mots « poubelle ». Par rapport aux actions ayant trait à la nourriture et favorisant le gain de poids, un moins grand nombre d'enfants affirme après la formation grignoter et avoir faim souvent.

**Situations provoquant des actions à répercussions non souhaitables (gestes d'isolement ou agressifs et paroles agressives).** Par rapport au poids, quelques situations nouvelles sont révélées à l'entretien final par des enfants qui subissent de l'intimidation. Cela provoque chez un jeune des gestes agressifs, et chez l'autre, de l'isolement, puisqu'une des conséquences découlant de la victimisation et de la discrimination fondées sur le poids est l'isolement social (Beck, 2015; Niemen & LeBlanc, 2012). De plus, un peu moins de situations en général, non reliées au poids, occasionnent des gestes agressifs ou d'isolement. Aussi, parmi les situations en général, celles engendrant des paroles agressives sont un peu moins nombreuses, et ce, dans les deux entretiens. Par ailleurs, selon le type de gestes (agressifs ou isolement), nous observons une légère baisse des gestes agressifs, mais ils sont toujours suscités par de la colère non maîtrisée. Ils surviennent principalement à la maison lorsque les enfants sont en colère contre un membre de la fratrie. Par contre, nous constatons qu'un plus grand nombre d'enfants avoue réagir avec des gestes agressifs dans ces situations. Ils choisissent d'affronter plutôt que de fuir. Selon la théorie du choix (Glasser, 1997, 1998), ce constat montre que des jeunes osent maintenant choisir une autre action pour satisfaire leurs besoins en changeant leur façon de faire, ce qui est prometteur. Nous y voyons alors une réaction positive pouvant s'expliquer par le fait que des jeunes

s'affirment davantage, mais d'une manière malhabile ou bien, en étant plus en confiance après l'expérimentation, ils avouent ces situations répréhensibles. En ce qui a trait aux paroles agressives, l'école demeure le contexte où elles sont toujours le moins présentes. Les enfants semblent exercer un meilleur contrôle dans ce contexte par crainte des conséquences, car des règlements encadrent ce genre d'actions non permises. Nous constatons également que même après la formation, deux jeunes se sentent encore légitimés de poser des gestes agressifs pour se défendre, et ils n'admettent pas que ces gestes soient violents.

**Conséquences des actions à répercussions non souhaitables.** Les paroles ou gestes agressifs et l'isolement peuvent avoir des conséquences sur les relations sociales (Beck, 2015; Niemen & LeBlanc, 2012). D'abord, concernant la conséquence du geste agressif du personnage de l'histoire, tous ont de la facilité à l'identifier autant à l'entretien initial que final. Cependant, pour celle de l'isolement, tous y arrivent, mais avec de l'aide pour certains. Puis, certains identifient des conséquences positives pour le personnage de l'histoire qui a décidé de suivre une formation sur la connaissance de soi. Le fait d'avoir expérimenté une telle formation les rend plus conscients des apports qu'elle procure. Pour ce qui est des *conséquences de leurs propres paroles et gestes agressifs*, un plus grand nombre d'enfants les reconnaît et est davantage conscient en indiquant la nature de ces conséquences à la maison et à l'école. Celles reliées à la maison sont de se faire chicaner par ses parents, devoir aller dans sa chambre, se

coucher tôt et perdre des privilèges et jeux. À l'école, les conséquences sont d'avoir une fiche, une retenue et de rencontrer le professeur.

Du côté *des relations d'amitié*, la situation est semblable dans les deux entretiens, car la majorité des enfants (n=6) a de la facilité à se faire des amis, et chacun peut en nommer plusieurs, ce qui fait que ce genre d'actions semble avoir peu d'incidences sur ce point. De plus, ils s'adonnent à divers jeux. Toutefois, il est intéressant de constater que la moitié des participants connaît mieux les caractéristiques d'une personne qualifiée d'« ami » en étant plus apte à les discriminer. Aussi, bien qu'un jeune ait affirmé avoir beaucoup d'amis à l'entretien initial, il fait preuve de plus de réalisme (honnête envers lui-même) lors de l'entretien final en avouant ne pas en avoir, car ce jeune est intimidé par rapport à son poids et vit beaucoup de colère, ce qui va dans le sens de ce que des auteurs affirment concernant l'insatisfaction dans les relations sociales pour certains (Beck, 2015; Niemen & LeBlanc, 2012).

Au sujet *des conflits*, la situation est demeurée sensiblement la même avant et après la formation, car la grande majorité des enfants a des désaccords ou des chicanes avec l'entourage, comme la plupart des enfants. Ces conflits surviennent notamment lors de jeux, de discussions sur des sujets variés, de malentendus, de confrontations physiques avec des jeunes malveillants.

**Régulation des actions à répercussions non souhaitables.** Rappelons que selon Glasser (1997, 1998), pour apporter un changement dans les comportements, la personne doit choisir de changer prioritairement les composantes « agir » et « penser », sur lesquelles elle a un contrôle direct, et c'est ce que nous constatons chez les enfants. En effet, concernant les *moyens pour gérer les actions agressives (gestes et paroles) et d'isolement*, un peu plus de moyens efficaces sont mis en pratique par eux. Quant aux types de moyens, ceux requérant des personnes comme ressource externe sont en plus grand nombre. Parmi eux, on retrouve les moyens suivants : se confier à un adulte ou à une personne de confiance, s'éloigner des personnes offensantes en allant dans un endroit sécuritaire et demander poliment à ces personnes d'arrêter. Aussi, plus d'enfants disposent de plus de moyens. Ils font preuve également de plus de diversité dans le type de moyens employés en ayant recours à deux et même trois variétés. Par ailleurs, plus de *moyens diversifiés pour résoudre les conflits* sont déployés par les enfants, ce qui dénote plus de tact et plus d'affirmation de leur part. En outre, même si la moitié des enfants s'excusait pour *réparer des paroles ou gestes agressifs* envers autrui, ils le font toujours après la formation, mais d'une manière plus explicite qui semble plus sincère. À propos des *moyens pour contrôler la prise alimentaire*, faire des choix alimentaires plus appropriés lors des collations demeure le moyen le plus appliqué. Bien que le nombre de moyens soit demeuré le même, ceux rapportés après la formation semblent plus efficaces, car des parents ont pu observer des changements positifs chez leur enfant dans leur rapport avec la nourriture. En effet, un parent révèle que son enfant ne cache plus de nourriture dans sa chambre, et deux autres parents affirment que leur jeune se

contrôle plus dans la quantité de nourriture et que leurs conseils provoquent aussi moins d'agressivité de leur part.

Avec ce qui précède, nous pouvons confirmer que les moyens mis en pratique par les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité ont permis de modifier leurs actions à répercussions non souhaitables en exerçant un meilleur contrôle sur ce qu'ils font et pensent, ce qui rejoint la théorie du choix de Glasser (1997, 1998). De fait, les différents constats tendent à démontrer que ces enfants ont progressé de façon *appréciable* dans la gestion de leurs actions à répercussions non souhaitables, signifiant ainsi un rehaussement de leur capacité d'autogestion. D'ailleurs, les commentaires des enfants vont dans ce sens, car la presque totalité de ceux-ci reconnaît se sentir meilleurs pour gérer ces actions après la formation, en appuyant leurs propos de nombreux exemples comme la diminution de leur fréquence, les chicanes moins nombreuses et moins fréquentes. Des trucs sont utilisés et le rapport à la nourriture a changé positivement. Qui plus est, tous les parents ou tuteurs ont également remarqué des améliorations dans l'attitude de leur jeune. Ils fournissent, comme exemples, la présence moins fréquente, voire l'absence, de paroles ou de gestes agressifs, la présence de gestes affectueux, un meilleur choix de moyens pour gérer l'isolement, plus de contrôle par rapport à la nourriture, plus d'affirmation face aux proches. Cette capacité d'autogestion est aussi consolidée par de nouveaux apprentissages associés particulièrement au « savoir-faire » et reliés aux moyens efficaces pour contrôler ces actions (gestes et paroles). Ils reposent sur de nouvelles connaissances touchant notamment le contenu de



l'assiette santé, la difficulté de contrôler ses paroles agressives quand l'intensité des émotions est élevée, la perception de la violence verbale avec une plus grande prise de conscience des torts qu'elle provoque. De plus, le fait de disposer de moyens efficaces amène une augmentation du sentiment de confiance en soi.

En somme, nous pouvons conclure que la formation a suscité également des apports positifs *appréciables* reliés aux actions à répercussions non souhaitables des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité. En effet, après analyse, leur présence et les situations en général les provoquant sont moindres, et ils osent en parler davantage. Ils reconnaissent les conséquences de leurs paroles ou leurs gestes agressifs, plus nombreux que ceux d'isolement, en faisant preuve de plus de réalisme. Les moyens efficaces pour les gérer sont plus nombreux et diversifiés, et ils reposent sur plusieurs nouveaux apprentissages dans les différents types de savoir.

### APPORTS DE LA FORMATION POUR L'ENSEMBLE DU COMPORTEMENT GLOBAL

En guise de conclusion pour cette partie du chapitre, la Figure 12 illustre le portrait d'ensemble de toutes les composantes du comportement global avant et après la formation éducative en y indiquant le nombre d'occurrences. Les résultats indiquent que la formation éducative a suscité pour l'ensemble du groupe d'enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité un apport positif *notable* pour chaque composante du comportement global, mais plus considérable pour les émotions à valence négative et les manifestations physiologiques de stress en considérant l'écart entre le portrait initial et le final.

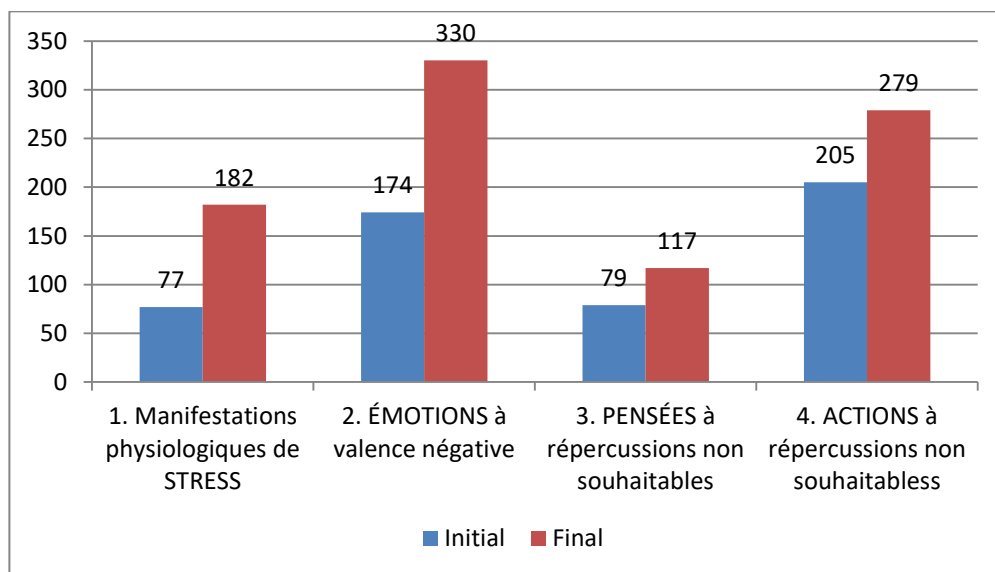
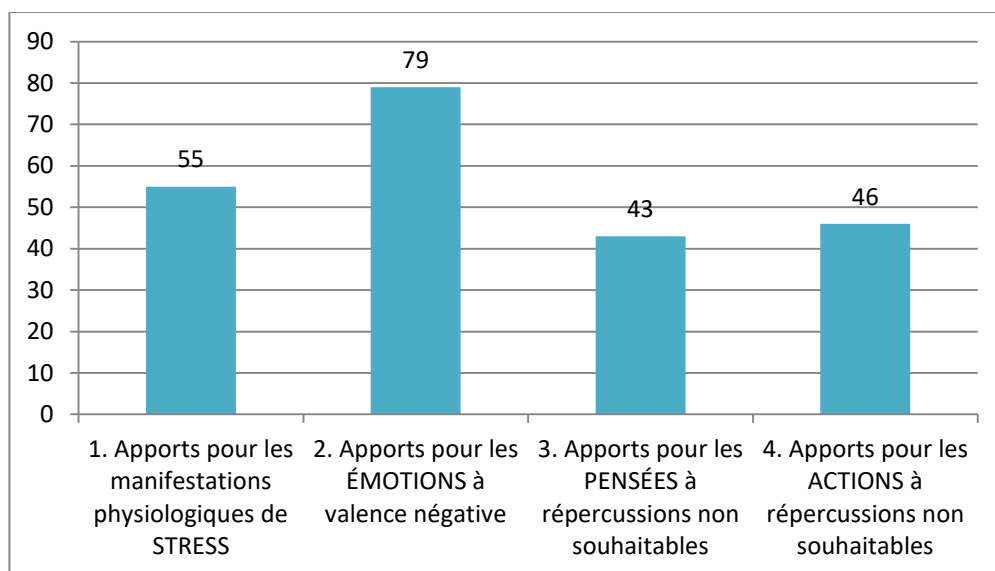


Figure 12. Portrait d'ensemble des composantes du comportement global montrant l'écart entre le portrait initial et final de chacune.

Ce constat est également renforcé par la Figure 13 où seuls les apports dans les différentes composantes du comportement global apparaissent. Les résultats montrent également que le nombre d'occurrences y est plus grand pour les émotions à valence négative et les manifestations physiologiques de stress.



*Figure 13.* Apports de la formation éducative pour chacune des composantes du comportement global.

### APPORTS GÉNÉRAUX DE LA FORMATION ÉDUCATIVE

Après avoir présenté, analysé et discuté les résultats concernant les quatre composantes du comportement global, cette section s'attarde à présenter et analyser les apports généraux de la formation dans une perspective plus englobante. Pour ce faire, les enfants lors de l'entretien final et de groupe, de même que les parents ou tuteurs lors de l'entretien de groupe, ont été interrogés afin de connaître leur perception générale sur les apports qu'une formation sur la connaissance de soi a pu susciter chez l'enfant.

Dans un premier temps, les résultats présentent la perception des enfants et des parents par rapport à l'existence d'*une différence positive dans le comportement en général* depuis le début de la formation. Des commentaires ont alors été recueillis afin de savoir si les enfants font de *meilleurs choix* dans leurs comportements à l'école, à la maison ou avec leurs amis en ce qui a trait, par exemple, à la présence d'actions à répercussions non souhaitables, aux relations familiales et amicales, à la nourriture, au sommeil, au temps d'écran, aux activités, à l'affirmation de soi, aux jeux et à la performance scolaire.

D'abord, pour *les enfants*, la presque totalité (n=7) perçoit une différence positive à l'égard de leur comportement en général. Certains donnent comme commentaires généraux : « *J'ai changé* » (E8) ou encore « *Ça va mieux* » (E8, E2). Ce

dernier ajoute : « *À l'école, ça va beaucoup mieux. J'ai beaucoup moins de colère, pis de tristesse, pis toute, mes émotions sont plus positives* » (E2). De façon plus précise, les raisons évoquées sont les suivantes.

- Pour la *nourriture* : Certains (n=2) « *mangent moins* » (E7, E2). Ce dernier a « *beaucoup moins faim* » (E2). Certains aussi (n=2) ont « *arrêté les sucreries* » (E4) ou un en « *mange moins* » (E6). Un « *pense à d'autres choses* » plutôt que de manger (E5), et un autre « *demande avant de prendre du manger* » (E6).
- Pour la *fréquence d'actions à répercussions non souhaitables* : Un « *crie moins* » et « *fait moins mal avec ses poings* » (E1). Un autre choisit de ne pas dire certaines paroles : « *Si c'est bon je l'envoie, si c'est mauvais je l'garde, je l'jette, parce que c'est pas bon de dire des affaires mauvaises* » (E5). Un autre dit ne plus poser de gestes agressifs : « *Quand j'ai le goût de frapper quelqu'un, ben je les frappe pas parce que : stop, think, make the best choice* » (E6). Un dernier utilise des trucs en ajoutant : « *J'ai appris des trucs, pis je les mets en pratique. (Quel truc tu mets le plus en pratique ?) La respiration* » (E8).
- Pour les *relations familiales* : Un jeune « *fait plus d'activités en famille* », et il y a « *beaucoup moins de chicanes* » (E2). Un autre « *réagit mieux* » et « *s'éloigne* » plutôt que de se chicaner (E1). Un se fait dire par ses proches qu'il est « *plus calme* » (E8).
- Pour les *relations amicales* : Un jeune fait de meilleurs choix : « *Oui, j'vas avec le monde qui vont pas me juger à cause de moi, genre à cause de mon corps* » (E5). Un autre reçoit « *moins de mauvais commentaires* » de la part de ses amis (E8).

- Pour *le sommeil* : Certains (n=2) se « *couchent plus tôt* » (E2, E6). Ce dernier ajoute : « *J'apprends mieux* » (E6).
- Pour le *temps d'écran* : Un jeune l'a « *réduit un peu, d'une à deux heures par semaine* » (E2).
- Pour *l'activité physique* : Un jeune dit : « *Je marche plus dehors avec mon chien* » (E4).

Même si un jeune n'a pu identifier de changement positif, son tuteur en a fait l'observation, et ils seront énumérés dans le point suivant.

Puis, la presque totalité des *parents ou tuteurs* (n=7) interrogés a remarqué des changements positifs dans le comportement de leur jeune. Même si un parent n'en voit pas vraiment, son enfant en a identifié dans le point précédent. Aussi, ce parent ajoute que son enfant a fait tout de même des apprentissages qu'il pourra mettre en pratique. Pour les autres, ils donnent ces exemples.

- Ils ont changé leur rapport avec la nourriture qui est plus positif (n=3).  
*Où j'ai trouvé qu'y avait eu un changement, c'est dans la relation avec la nourriture. Ça été de réaliser que doubler les portions c'était pas bien, être capable de dire la satiété de ça. Ils me disent : « T'as raison ». Ils sont moins agressifs de ce côté-là (P5, P6).*  
*Elle mangeait très, très vite et moi je lui disais. Maintenant, elle mange vraiment moins vite, plus tranquillement, elle prend son temps (P4).*
- Ils s'affirment davantage et d'une manière plus ajustée en exprimant leurs besoins (n=2).  
*Il s'affirme plus par rapport à eux autres (ses proches). Quand il a de quoi à dire, il leur dit. (Quand y a quelque chose qui lui plaît pas ?) Oui. Il donne souvent des idées de jeux (P3).*

*Par rapport à l'affirmation de soi, oui, elle s'affirme pas mal plus dernièrement (P7).*

- Il démontre davantage son affection (n=1).

*C'est de la tendresse, on peut dire. C'est très positif. C'est beaucoup de « colleux », particulièrement avec sa mère (P2).*

- Il est plus enjoué (n=1).

*Il joue plus dehors, il colorie plus, il s'amuse plus en dedans, il demande tout le temps : « On joues-tu à cache-cache », « On joues-tu avec la balle ». [...] (Est-ce qu'il en fait plus de l'humour ?) Oui (P3).*

- Il est plus disposé à faire de l'activité physique (n=1).

*Il a développé un intérêt pour les montres de type sportives et intelligentes pour les bilans d'activité physique (P6).*

- Il performe plus à l'école (n=1) : « À l'école, il est plus bon » (P3).

Dans un deuxième temps, les enfants et les parents ou tuteurs ont identifié *le principal élément positif* de la formation. Les résultats sont présentés dans le Tableau 28 en établissant un parallèle entre les commentaires des enfants et ceux des parents ou tuteurs.

Tableau 28. *Principal élément positif de la formation sur la connaissance de soi*

Enfants			Parents		
E1	A appris « comment gérer le stress ».	P1	A pris « conscience qu'est-ce que c'est le stress et elle nous dit des moyens pour gérer sa colère et son stress ».		
E2	Ça lui « a donné beaucoup de confiance [...] » et il « se sent mieux » dans sa peau, car « ça augmente toute. La confiance fait en sorte que toute passe à un autre niveau ».	P2	« Même s'il ne parlait pas des bienfaits, il y allait à vos rencontres avec plaisir et enthousiasme. [...] Il en retirait certainement des bienfaits [...] parce qu'il perdait un dimanche avec ses amis ».		
E3	A identifié ses indices de stress.	P3	« Il s'affirme beaucoup, beaucoup par rapport à ce qu'il n'aime pas. Il dit aussi ses ennuis (par rapport à sa mère et sa sœur), y me l'disait pas avant ».		
E4	A appris à se faire confiance, que tous, « on avait beaucoup de potentialités », dont sa principale est « prendre soin des animaux ».	P4	« Elle a pris confiance en elle. Je crois que le groupe a été bénéfique pour elle. Quand elle a vu des gens qui lui ressemblaient avec différents		

			<i>parcours... [...] Je sais qu'elle a fait des prises de conscience ».</i>
E5	A appris qu'elle avait beaucoup de potentialités, aussi qu'elle est « <i>unique et que tout le monde est différent</i> », et elle ajoute : « <i>J'devrais pas me diminuer parce que j'suis belle</i> ».	P5	« <i>Ils ont réalisé que bien manger, bouger, c'est la santé, aussi accepter qu'on est tous différents, qu'on est pas moins beau parce qu'on n'entre pas dans le cadre que la société veut qu'on rentre. De s'accepter tel qu'on est</i> ».
E6	A appris « <i>comment gérer la colère, le stress et la tristesse</i> » qu'il vit, que « <i>t'as UN corps, pis que tu pouvais pas changer ça</i> ». Aussi, il a « <i>plus de confiance</i> » en lui.	P6	
E7	« <i>À s'aimer comme on est, pis à être bien dans sa peau</i> ».	P7	« <i>Elle a pu réviser les outils acquis lorsqu'elle était petite (lors d'une formation sur l'anxiété). Elle utilise plus fréquemment les moyens, mieux appropriés aux sentiments véhiculés</i> ».
E8	Il commence par : « <i>Que c'était amusant avec vous</i> ». Puis : « <i>Ça m'a appris... Tout en fait, j'ai appris toute</i> ». Il a retenu « <i>les armoiries</i> » parce qu'il a découvert qu'il avait « <i>plein de belles qualités</i> ».	P8	« <i>Y a pas mal plus confiance en lui qu'y avait, parce que quand j'allais le mener quelque part, il fallait que je débarque avec, que je l'attende de l'autre côté. C'est pas mal moins pire</i> ».

De part et d'autre, tous ont été en mesure de reconnaître le principal élément positif de la formation. Les éléments qui reviennent à plusieurs reprises sont les suivants : une plus grande capacité à gérer le stress et les émotions à valence négative, une augmentation de la confiance en soi, une plus grande acceptation de leur corps et la découverte de plusieurs qualités (potentialités) insoupçonnées.

Dans un troisième temps, les enfants ont été interrogés sur *l'apport du groupe*, à savoir si ce dernier a été aidant pour eux. La grande majorité (n=7) a répondu par l'affirmative. Les témoignages montrent que la plupart (n=6) ont pris conscience qu'ils ne sont pas les seuls à avoir un surplus de poids, qu'ils partagent sensiblement le même genre d'émotions à l'égard de leur poids et aussi qu'ils ont apprécié être avec des personnes semblables à eux. Les retombées de ces constats sont les suivantes : un peu plus de la moitié (n=5) a plus confiance en soi, un est davantage « *rassuré* » (E1) ;



un autre se sent moins « *bizarre* » (E2) et a pu s'enrichir du point de vue des autres participants, qu'il y a « *moins de gêne* » (E6) pour un et plus de « *bonheur* » (E8) pour un autre. Un participant résume bien l'idée générale :

*On a appris que dans le fond qu'on est pas toute seule à avoir admettons un problème de grosseur. [...] Ça m'a rassurée parce que moi je pensais que, vu qu'à mon école j'étais la seule plus ronde, moi je croyais que j'avais un problème avec ça, que là, apprendre que j'étais pas toute seule, ça m'a mis plus contente, ça m'a mis plus confiante avec moi. Ça m'a aidé dans le groupe* (E1).

Abondant dans le même sens, un parent a également mentionné que le groupe a été aidant pour son enfant qui l'affirme également. Aussi, un enfant qui a suivi la formation avec sa sœur a déclaré que cela lui a permis d'être moins gêné et lui a donné plus de confiance : « *Oui, ça me permet de pas être gêné et ça me fait plus confiance* » (E6).

En guise de conclusion, lors de la clôture des entretiens individuels initial et final, les enfants se sont prononcés sur la *présence ou non d'un sentiment général d'insatisfaction à l'égard de leur corps*, à savoir s'ils se sentaient mal dans leur peau, comme le dit le personnage de l'histoire à la fin de la mise en situation. Lors de l'entretien initial, un peu plus de la moitié des enfants (n=5) a déclaré que ce sentiment était présent, donc absent chez seulement quelques enfants (n=3). Pour plusieurs (n=4), il survenait lorsqu'ils recevaient des commentaires dévalorisants en rapport avec leur corps, lorsqu'ils se dénigraient en se comparant avec des personnes plus minces ou lors d'un manque de performance attribué au surplus de poids.

En revanche, lors de l'entretien final, tous les enfants ont indiqué se sentir mieux dans leur peau, même si pour un, il se sentait déjà bien, il précise : « *J'me sens maintenant très bien* » (E2). Et pour un autre, il se sent mieux même si ça le dérange encore « *de se faire traiter de grosse* » (E1). Les raisons évoquées pour expliquer ce sentiment plus positif sont les suivantes. L'enfant « *sait comment réagir* » (E1) lorsqu'il vit du stress. Il apprécie son corps, car il dit : « *J'aime ça mon corps, je le trouve beau* » (E4). Il se dénigrerait, se diminuait en se comparant à des personnes minces, maintenant « *c'est moins pire* », son poids le dérange moins (E5). Il est moins gêné, « *se sent meilleur* » (E6), et son ventre le dérange moins. Il a découvert « *plein de choses* » (E7) sur lui, entre autres, qu'il est bon dans plein de choses et que son ventre le dérange moins, puisqu'il « *y pense moins* » (E7). Il a « *changé* » et il est « *plus calme* » (E8). Par contre, un a répondu « *Oui* » (E3), mais ne peut l'expliquer.

Nous constatons donc encore une fois que cette formation a eu des apports généraux *notables* pour la totalité des enfants. En effet, les enfants de même que les parents ou tuteurs interrogés font le même constat, car ils *perçoivent à l'égard de leur comportement en général* une différence positive entre avant et après la formation en apportant plusieurs témoignages dans ce sens par rapport, entre autres, à la présence d'actions à répercussions non souhaitables, aux relations familiales et amicales, à la nourriture, au sommeil, au temps d'écran, aux activités, à l'affirmation de soi, aux jeux et à la performance scolaire. De plus, nous observons une forte similitude entre les enfants et les parents ou tuteurs, au regard du *principal élément positif de la formation*

*éducative*, ce qui vient renforcer la validité de ces apports. Aussi, le *support du groupe* a été noté par la grande majorité des enfants, puisque ces derniers ont fait des prises de conscience importantes en lien avec le fait d'avoir tous un surplus de poids, ce qui a eu des répercussions positives sur leurs attitudes en ayant augmenté particulièrement leur confiance en soi. Pour terminer, tous les enfants ont déclaré lors de l'entretien final que *le sentiment d'être mal dans sa peau* était absent comparativement à quelques-uns lors de l'entretien initial, traduisant ainsi un changement positif dans la manière de se percevoir globalement dans leur corps. Leur regard vis-à-vis d'eux a donc changé favorablement.

### PROFIL DES ENFANTS

*La deuxième section de ce chapitre* concerne le troisième objectif de la recherche qui est de tracer une trajectoire de l'évolution des composantes du comportement global de chaque enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité suscitée par une formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi*. Certaines caractéristiques de ces enfants sont d'abord présentées. Puis, un aperçu de l'ensemble des apports individuels pour chacun des enfants est illustré dans deux graphiques. Ils sont suivis de l'illustration et de la description du profil de chacun des huit enfants en montrant la nature des apports dans chaque composante du comportement global et en faisant ressortir les différences positives entre avant et après la formation éducative.

Cette étude a été réalisée auprès de quatre filles et quatre garçons dont l'âge variait entre 8 et 13 ans ( $M = 10,13$  ans). Un participant présentait de l'embonpoint, cinq de l'obésité (un garçon et quatre filles) et deux de l'obésité sévère (garçons). En plus d'avoir un écart par rapport à l'âge, ce groupe était hétérogène quant au bagage d'acquis sur la connaissance de soi et à la capacité d'expression écrite et orale, ce qui représentait un défi supplémentaire. En effet, deux des enfants avaient des difficultés à comprendre les consignes et aussi à rédiger les réponses lors des activités de formation, ce qui nécessitait un accompagnement supplémentaire (E3, E6), et aussi, un autre jeune (E8) avait un trouble d'attention et de concentration, ce qui parfois perturbait le groupe.

D'abord, la Figure 14 présente les résultats du portrait initial et final de chaque composante du comportement global de chaque enfant du groupe en y indiquant le nombre d'occurrences. L'examen des résultats montre que la formation a suscité un apport positif *notable* pour tous les enfants et aussi pour chacune des composantes du comportement global de chaque enfant.

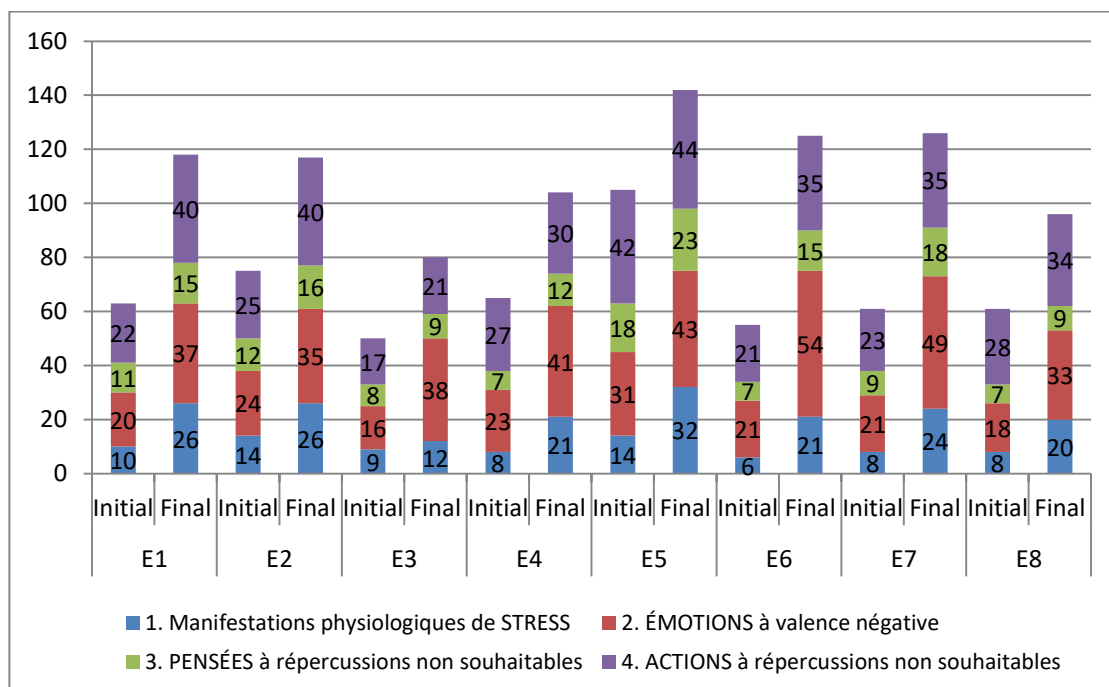
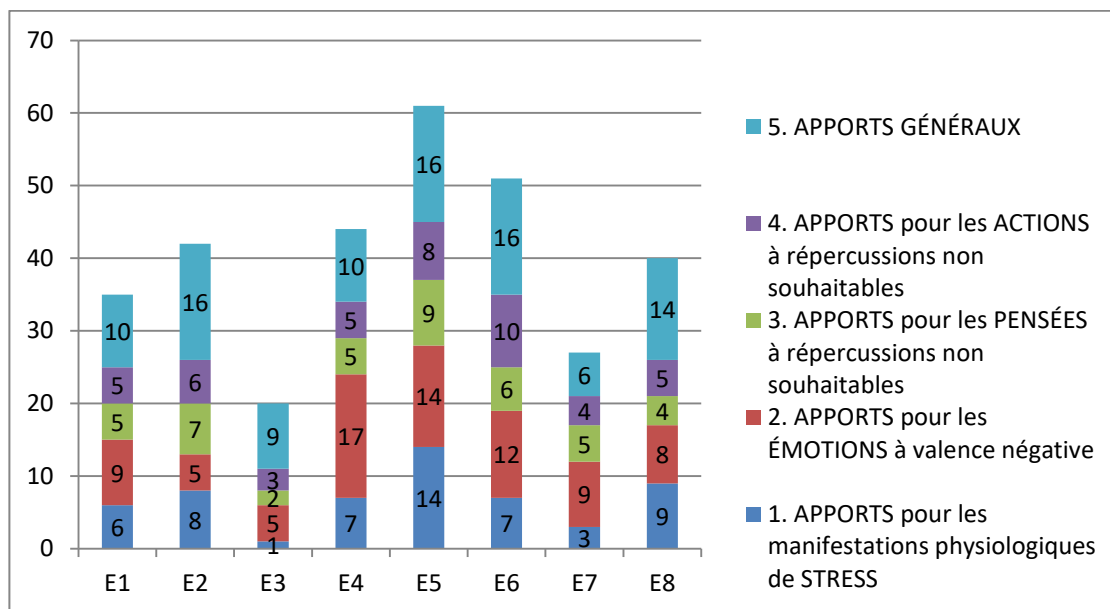


Figure 14. Résultats du portrait initial et final de chaque composante du comportement global pour chaque enfant (E) du groupe.

Toutefois, ces apports varient d'un enfant à l'autre en étant plus importants pour certains, comme le montre d'une manière plus explicite la Figure 15 où le nombre d'occurrences est indiqué à la fois pour les apports généraux et pour les

apports dans chacune des composantes du comportement global. Ces variations dans les apports sont explicitées dans le point suivant avec le profil de chacun des huit enfants.



*Figure 15.* Apports généraux et pour chaque composante du comportement global pour chaque enfant (E) du groupe.

### Enfant 1

La trajectoire de l'ENFANT 1, quant à l'apport de chacune des composantes du comportement global, soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables, est illustrée et présentée dans ce qui suit. La Figure 16 montre une différence *positive significative* pour chacune des composantes du comportement global avant et après la formation où le nombre d'occurrences est plus élevé dans le portrait final comparativement au portrait initial.

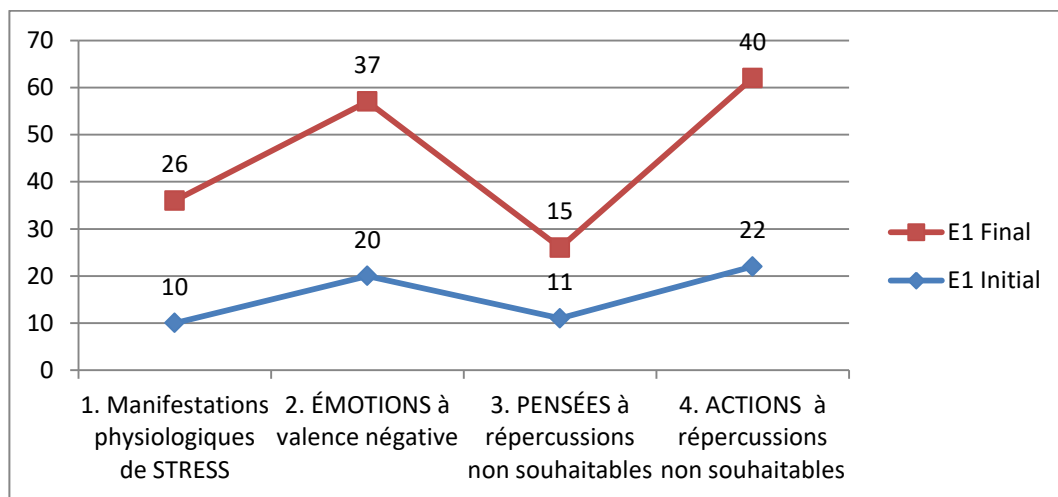


Figure 16. Profil de l'ENFANT 1 avant et après la formation éducative.

**Manifestations physiologiques de stress.** Concernant sa capacité à nommer des indices corporels chez le personnage de l'histoire, elle parvient après la formation à tous les nommer sans ou avec un peu d'aide. Pour ce qui est de ses propres indices corporels, elle est capable d'en identifier beaucoup plus, soit neuf, liés à des situations

où elle vit de la colère et de la peur. Elle nomme, entre autres : mal à la gorge avec difficulté à parler, mal de ventre, difficulté à dormir avec sueurs nocturnes. Or, au début, elle disait vivre du stress sans parvenir à nommer d'indices : « *J'me sentais pas bien* » (E1). Elle mentionnant plutôt des émotions. Plusieurs situations à l'école et à la maison génèrent toujours du stress, car elle est intimidée par rapport à son poids, puisqu'on la « *traite de grosse* » (E1), mais elle dit : « *J'ai commencé à m'adapter à mon surplus de poids* » (E1), puisqu'elle dispose maintenant de plusieurs moyens efficaces à l'école et à la maison, soit cinq comparativement à aucun lors de l'entretien initial. Ceux qu'elle utilise le plus sont de frapper dans un coussin ou un sac de boxe et la balle antistress. De plus, elle a fait des apprentissages concernant l'effet négatif du stress sur la masse grasse. C'est pourquoi elle se sent meilleure maintenant pour gérer son stress. Ses parents ont également confirmé qu'elle avait fait plusieurs apprentissages et prises de conscience par rapport au stress, car elle leur en a fait part à la maison. Ce point constitue *le principal élément positif* de la formation éducative souligné par la participante et ses parents.

**Émotions à valence négative.** Elle nomme facilement les trois émotions primaires du personnage, mais demeure incapable de nommer la honte dans les deux entretiens. À l'entretien final, elle avoue vivre, en plus de la colère et de la tristesse déjà identifiées auparavant, de la peur et aussi de la honte par rapport à son corps. Elle reconnaît que la colère est son émotion dominante et est capable aussi de distinguer des situations où son intensité est plus élevée, elle les qualifie de « *mégacolères* » (E1).



Ces situations se retrouvent à la maison et sont reliées à la fratrie et à un sentiment d'injustice par rapport à des restrictions alimentaires imposées. Quant aux moyens pour gérer ses émotions, ils ont augmenté de beaucoup en passant d'aucun à cinq. Il y a, entre autres : différer le contact plutôt que de riposter et la respiration. Elle les met surtout en pratique avec ses amis pour gérer sa colère. Sa capacité d'autogestion est tout de même augmentée, puisque ses colères sont moins fréquentes et qu'elle connaît et utilise des trucs pour les gérer, même si parfois elle oublie de les appliquer, car ses colères sont trop intenses. Par contre, ses parents n'ont perçu aucun changement concernant ses colères. Toutefois, cela peut s'expliquer par le fait qu'il est plus difficile d'apprendre à gérer des émotions lorsque l'intensité est élevée et monte rapidement, ce qui est le cas avec cette participante. Les progrès peuvent se faire sentir plus tardivement.

**Pensées à répercussions non souhaitables.** Celle du personnage de l'histoire, soit se trouver « bon à rien », est reconnue facilement sans aide, et elle s'identifie beaucoup au personnage, car comme lui, elle est moins habile dans les sports. Lors de l'entretien final, elle avoue tricher en éducation physique lors de la course en faisant semblant ou en ne courant que si le prof la regarde. Elle a toujours une image négative d'elle lorsqu'on lui dit des paroles dévalorisantes à l'école. Cependant, elle connaît maintenant quelques moyens, comme la technique des ciseaux, pour essayer de couper ou contrer ces images négatives, même si ces moyens ne sont pas toujours efficaces. Aussi, elle a découvert plusieurs potentialités : « *Ben moi, je pensais que j'en avais*

*aucune, pis j'ai fini par en avoir 52 » (E1). Cela favorise une plus grande estime d'elle-même, ce qu'elle exprime dans ces termes : « J'ai appris que je connaissais pas assez mon corps. [...] Moi ce que j'me suis rendu compte dans mon tronc (arbre des potentialités) pis tout ça que c'était mon côté artistique qui était ma valeur » (E1). C'est pourquoi elle a le sentiment d'être meilleure pour les gérer, car elle le fait plus facilement dans un contexte, comme chez sa grand-mère. Ses parents vont dans le même sens, en confirmant qu'elle dit moins souvent qu'elle est grosse et s'affirme plus de façon appropriée à la maison, lors de commentaires dévalorisants.*

**Actions à répercussions non souhaitables.** Chez le personnage de l'histoire, elle mentionne facilement le geste agressif et sa conséquence, mais pour le geste d'isolement et sa conséquence, elle y arrive toujours avec aide. Aussi, elle nomme sans aide le geste positif, ce qui n'était pas le cas à l'entretien initial. De son côté, il n'y a pas de changement par rapport à l'expression de sa colère par des gestes agressifs comme des coups de pied et des coups de poing, et ce, à l'école et à la maison avec la fratrie. De plus, elle en reconnaît facilement les conséquences à l'école, comme rencontrer le professeur, avoir une fiche et une retenue. Pour ce qui est de ses relations d'amitié, elle est plus réaliste et consciente des conséquences de ses gestes agressifs sur son nombre d'amis, puisqu'elle avoue bien fort lors de l'entretien final : *« J'en ai même pas d'amis ! »*. Elle avait pourtant mentionné 14 noms d'amis à l'entretien initial, et elle confie aussi avoir de la difficulté à s'en faire. Quant aux moyens pour gérer ses gestes agressifs, ils ont augmenté légèrement, puisqu'elle

utilise deux autres moyens aux trois déjà mentionnés, entre autres : se retirer dans sa chambre et dormir. Elle se sent donc meilleure pour les gérer, car elle a un peu plus de contrôle, puisqu'elle est capable de faire des choix de comportement plus appropriés dans des situations de conflit avec la fratrie en choisissant de s'éloigner plutôt que d'engager les hostilités, et avec ses amis, en criant moins. De plus, elle avoue, dès le départ de l'entretien final, qu'à l'exemple du personnage, elle a osé confier à la directrice de l'école ce qu'elle vivait par rapport à son poids, et la situation s'est améliorée. Elle en est très contente, ce qui montre qu'elle a plus confiance en elle.

De façon plus générale, elle déclare *se sentir mieux dans sa peau* lors de la clôture de l'entretien final, contrairement au début où elle affirmait être mal dans sa peau en disant : « *J'haïs mon corps. Je l'ai jamais aimé* » (E1). Maintenant, elle émet comme commentaire : « *J'me sens mieux. Je sais comment réagir, admettons que je vis du stress, des choses de même* » (E1).

## **Enfant 2**

La trajectoire de l'ENFANT 2, quant à l'apport de chacune des composantes du comportement global, soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables, est illustrée et présentée dans ce qui suit. La Figure 17 montre également une différence *positive significative* pour chacune des composantes du comportement global avant et

après la formation où le nombre d'occurrences est plus élevé dans le portrait final comparativement au portrait initial.

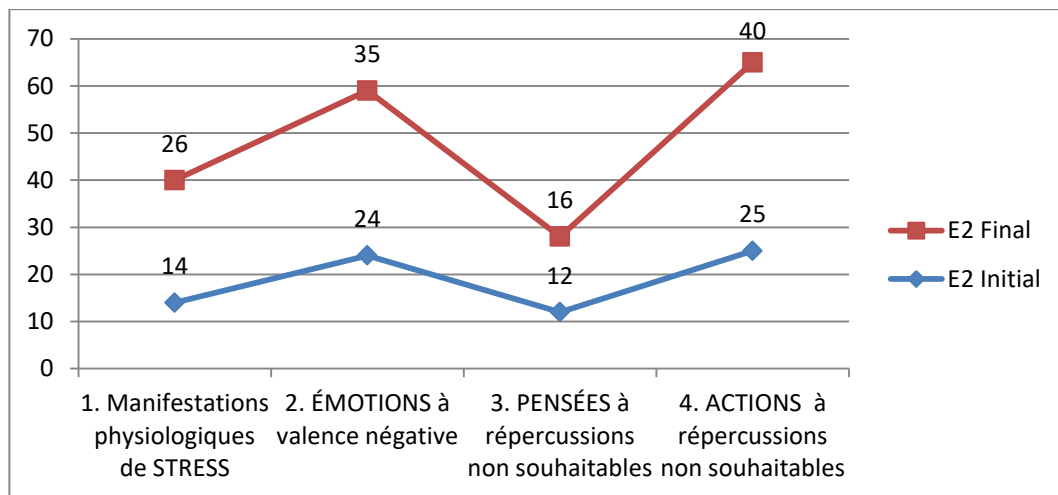


Figure 17. Profil de l'ENFANT 2 (un des plus âgés) avant et après la formation éducative.

**Manifestations physiologiques de stress.** Lors de l'entretien final, il nomme facilement et rapidement les indices corporels de stress chez le personnage de l'histoire. Il dit ne pas vivre de stress par rapport à son poids, car il ne se fait pas intimider, puisqu'il ne présente qu'un léger embonpoint. Pour ses propres indices corporels, deux s'ajoutent aux deux déjà identifiés à l'entretien initial, soit de bouger beaucoup et avoir chaud. Il vit encore un peu de stress à l'école lors des examens, mais n'en vit pas avec ses amis ou à la maison. Il disposait au départ de plusieurs moyens pour faire face au stress, et la formation lui a permis de valider et consolider ceux connus, ce qui l'incite à les mettre davantage en pratique. Elle lui a aussi permis d'en ajouter cinq dans son coffre à outils, entre autres : respirer, jouer à des jeux de société.

Pour cette raison, sa capacité d'autogestion de son stress est rehaussée, car il est moins stressé aux examens. Le stress survient plus tardivement, et ce, seulement lors des examens évaluant les langues et non pas à tous les examens comme auparavant.

**Émotions à valence négative.** Il nomme avec toujours autant de facilité les émotions chez le personnage, même qu'il identifie la honte lors des deux entretiens. Outre la colère qu'il disait vivre à l'école et à la maison lors de l'entretien initial, il reconnaît vivre aussi de la tristesse et même de la peur, car il précise avoir peur d'engraisser. Il l'exprime ainsi : « *J'ai beaucoup peur d'engraisser [...] parce que moi des fois j'oublie de me gérer, ça fait que j'ai peur que je devienne gros rapidement, ben plus gros* » (E2). D'ailleurs, il identifie la peur comme son émotion dominante, puisqu'il se dit souvent inquiet. Cependant, cette peur est beaucoup moins forte qu'avant, et cela le motive à s'autogérer. De plus, il arrive à décrire avec précision en termes de durée, d'intensité, de fréquence et de progression ses émotions à valence négative et utilise même l'émotionomètre pour les quantifier de 1 à 10. Même s'il disposait au départ de plusieurs moyens pour gérer ses émotions à valence négative, à la suite de la formation, il a enrichi sa banque d'outils de six moyens, entre autres pour se changer les idées : « *Parce qu'avant, j'me changeais pas ben, ben les idées, j'faisais plus me relaxer, pis aller me coucher* » (E2). Pour ce qui est de la nourriture, même s'il a souvent faim, elle n'est plus un moyen pour le calmer. Il opte plutôt pour des choix alimentaires lors des collations qu'il a diminuées. Il se perçoit donc comme meilleur dans la gestion de ses émotions à valence négative, car elles arrivent

beaucoup moins souvent qu'avant, elles sont beaucoup moins fortes qu'avant et elles durent beaucoup moins longtemps, puisqu'il affirme les contrôler davantage en appliquant les trucs, ce qui le rend fier. Cependant, ses parents n'ont pas remarqué de changement par rapport à cette composante.

**Pensées à répercussions non souhaitables.** Chez le personnage de l'histoire, il reconnaît encore facilement la pensée de ce dernier, soit être « bon à rien ». De son côté, ce genre de pensée reliée à son corps n'est pas présente. Par ailleurs, ses parents ont noté un plus grand réalisme face à son poids, moins de déni quant à son surplus de poids. Cependant, ce genre de pensée était présent auparavant à l'école, car il se sentait moins bon en espagnol. Présentement, ce n'est plus le cas, car il a de meilleures notes, ce qui lui procure plus de confiance en soi. Il en est de même dans les sports où cette pensée était également présente, car à la suite de la formation, il a pris conscience qu'il n'a plus besoin de se comparer, puisque chacun a ses propres potentialités. Il le dit dans ces termes : *« J'me compare pu. [...] L'arbre là (des potentialités), là on voit que c'est pas tout le monde qui a les mêmes potentialités. [...] Moi j'suis pas ça, mais j'suis bon là. C'est juste que moi j'ai pas eu cette potentialité-là pis lui l'a eu, c'est tout »* (E2). C'est pour cette raison qu'il a moins de ces pensées par rapport à l'espagnol et aux sports. Aussi, il a appris lors de la formation qu'il avait beaucoup de potentialités, ce qui lui a redonné davantage confiance : *« J'avais déjà confiance en moi, mais ça m'en a encore plus redonné »* (E2). Il a découvert qu'il avait plus de potentialités dans les sports qu'il croyait, qu'il est drôle, généreux et empathique. Il se

sent donc meilleur pour gérer ces pensées en disant : « *Oui, j'en ai pu, j'les gère encore mieux* » (E2).

**Actions à répercussions non souhaitables.** Dans les deux entretiens, il reconnaît facilement le geste agressif du personnage et sa conséquence, et à l'entretien final, il nomme sans aide le geste d'isolement et sa conséquence, de même que le geste positif. Par rapport aux gestes agressifs qu'il pose, il reconnaît qu'il n'en a presque plus à l'école envers les personnes qui l'importunent. Il va voir ses amis plutôt que de les confronter physiquement par des paroles agressives, ce que ses parents confirment en disant qu'il n'est pas agressif, qu'il exerce une « *résistance passive* » à la maison. Pour se contenir, il choisit de s'éloigner des personnes agressives, plutôt que d'entrer en conflit ou de s'isoler. Il lui arrive parfois d'avoir encore des paroles méchantes, mais c'est très rare maintenant, car il applique trois autres trucs efficaces, comme s'éloigner des personnes offensantes en allant dans un endroit sécuritaire. En ce qui concerne les amis, il n'a toujours pas de difficulté à s'en faire, car il a de la facilité à aller vers les autres. Il lui arrive parfois d'avoir des désaccords, mais la plupart du temps, ils ne durent que quelques secondes. Il explique cette courte durée par le fait qu'il s'excuse facilement, qu'il répare tout le temps les paroles ou gestes agressifs. Il dit : « *J'arrive genre : désolé d'avoir fait ça, je peux-tu faire quelque chose pour t'aider là* » (E2). À la suite de la formation, sa capacité d'autogestion s'est également accrue, car il a beaucoup moins de ces paroles et gestes agressifs, et il utilise les trucs appris. Il en retire une plus grande confiance et une plus grande fierté personnelle. Or,

cette hausse de confiance constitue pour lui *le principal élément positif* de l'expérimentation.

Quant à la *perception d'une différence positive* dans ses comportements en général à la suite de la formation, il affirme que « *ça va mieux* » (E2). Il l'exprime en ces termes : « *À l'école, j'ai beaucoup moins de colère, pis de tristesse pis toute, mes émotions sont plus positives. Après ça, ça va mieux avec la famille, j'avais déjà pas de problème, mais ça va encore mieux* » (E2). Comme exemples à la maison, il précise qu'ils font plus d'activités ensemble, qu'il se chicane moins avec sa sœur, ce que ses parents ont corroboré, puisqu'ils ont aussi observé qu'il était plus affectueux, qu'il manifestait plus de tendresse envers eux. Aussi, il ajoute manger beaucoup moins, il a réduit un peu le temps d'écran et se couche plus tôt pour augmenter ses heures de sommeil.

Par ailleurs, il déclare lors de la clôture de l'entretien final *être encore mieux dans sa peau* : « *Genre j'me sentais déjà bien, là j'me sens très bien. Genre ça comme augmenté* » (E2). Il attribue ce changement à la confiance acquise et aux échanges en groupe.

### **Enfant 3**

La trajectoire de l'ENFANT 3, quant à l'apport de chacune des composantes du comportement global, soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à



valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables, est illustrée et présentée dans ce qui suit. La Figure 18 montre aussi une différence *positive* pour chacune des composantes du comportement global avant et après la formation où le nombre d'occurrences est plus élevé dans le portrait final comparativement au portrait initial.

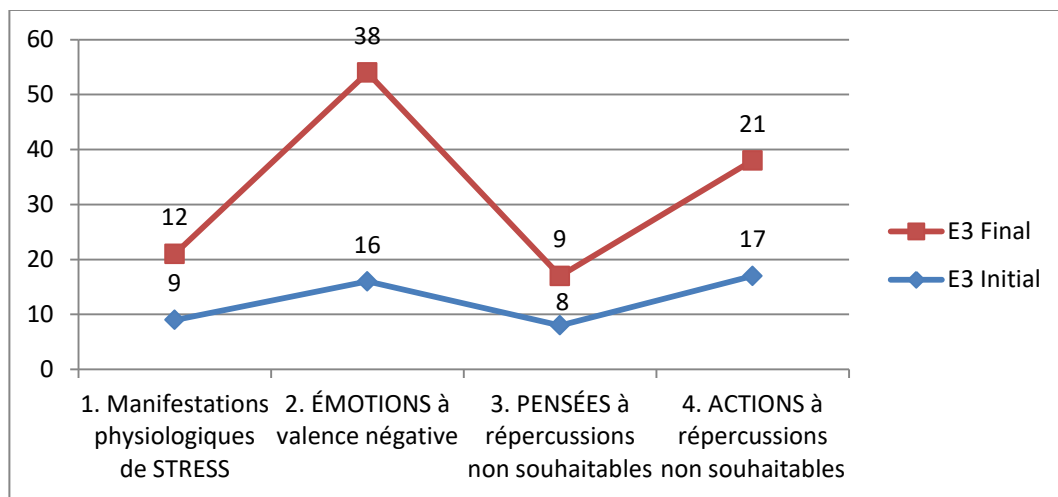


Figure 18. Profil de l'ENFANT 3 avant et après la formation éducative.

**Manifestations physiologiques de stress.** Pour ce qui est de sa capacité à nommer les indices corporels de stress chez le personnage de l'histoire, il parvient avec aide à les identifier en partie à l'entretien final, ce qu'il n'avait pas réussi à l'entretien initial. Pour ses propres indices corporels, il en nomme deux de plus après la formation, soit le cœur qui bat vite et la respiration rapide. À cette occasion, il avoue en vivre par rapport à son poids, parce qu'il se fait intimider en se faisant traiter de nom, ce qu'il n'avait pas mentionné au premier entretien. À ce propos, il identifie

une situation génératrice de stress à l'école et ne possède qu'un moyen pour y faire face, soit ne pas écouter les commentaires dévalorisants en les ignorant. D'ailleurs, il ne se sent pas meilleur après la formation, même si nous pouvons constater une légère différence positive entre avant et après la formation, puisqu'il reconnaît plus d'indices corporels de stress, mais toutefois pas suffisamment pour être remarqué par sa tutrice.

**Émotions à valence négative.** Pour celles du personnage de l'histoire, il réussit à nommer sans aide une émotion primaire de plus à l'entretien final, mais il est incapable de nommer la honte dans l'un ou l'autre des entretiens et semble ne pas bien comprendre ce qu'elle signifie. Il confirme ressentir de la colère et de la tristesse à la maison et avec ses amis, et il est en mesure de nommer davantage de situations où elles surviennent. Il confie lors de l'entretien final vivre de la tristesse due à l'absence de sa mère et de ses jeunes frères (fait corroboré également par sa tutrice) et aussi lorsqu'il vit du rejet quand ses amis le délaissent, ce qu'il n'avait pas mentionné à l'entretien initial. De plus, il confie, après l'avoir rassuré, qu'il se fait traiter de nom relativement à son poids et à son apparence par des jeunes plus âgés, ce qui engendre aussi de la tristesse et même de la peur. La tristesse représente son émotion dominante, même s'il n'en est pas vraiment conscient. Il parvient à décrire avec un peu plus de précision ses émotions au dernier entretien. Il dispose de quelques moyens de plus pour les gérer en passant d'un à trois, comme de jouer avec d'autres amis et regarder la télé, mais il choisit davantage la fuite ou ne rien faire. Pour ce qui est de la nourriture, il confirme à l'entretien final avoir toujours faim et grignoter souvent, et la

formation n'a pas changé ses comportements alimentaires. Par contre, à la suite de la formation, il dit avoir appris de nouveaux trucs et affirme se sentir meilleur pour gérer ses émotions, car il utilise des trucs efficaces. Cette amélioration dans la gestion des émotions est également confirmée par sa tutrice. En effet, elle dit qu'il exprime davantage ce qu'il vit comme émotions, que ce soit la peur, la colère ou la tristesse, qu'il se confie davantage à elle et qu'il s'affirme plus en exprimant ses limites à ses proches.

**Pensées à répercussions non souhaitables.** Lors du dernier entretien, il parvient avec aide à nommer celle du personnage, soit se trouver « bon à rien », ce qu'il n'avait pas réussi lors du premier. Il affirme ne pas avoir ce genre de pensée par rapport à son corps même si des jeunes le traitent de nul au jeu de ballon, jeu qu'il affectionne particulièrement. Par contre, il avoue à l'entretien final qu'il se sent moins bon à l'école lors des travaux scolaires et dans les devoirs à la maison, ce qu'il avait nié à l'entretien initial. D'ailleurs, sa tutrice mentionne aussi qu'il lui demande pourquoi il a de la difficulté à comprendre à l'école. Cela est tout de même positif, car il ose le dire, ce qui signifie qu'il est plus réaliste à l'égard de ses difficultés scolaires. Cependant, il n'a pas vraiment de moyens pour gérer cette pensée, à part se faire du cinéma dans sa tête en pensant à des dessins animés joyeux. Pour ces raisons, il ne se sent pas meilleur pour gérer ces pensées.

**Actions à répercussions non souhaitables.** Lors des entretiens, il reconnaît sans aide le geste agressif et sa conséquence de même que le geste positif, mais il arrive avec aide à nommer le geste d'isolement et sa conséquence. De son côté, ce sont surtout des gestes d'isolement qui le caractérisent, en faisant mention d'une situation au « skate parc » quand un jeune plus âgé l'a traité de « gros porc ». Alors il n'a rien fait, il s'est éloigné par peur. Cette situation lui a également procuré de la tristesse par rapport à son poids. Pour ce qui est de ses amis, il dit avoir des amis à l'école, en mentionnant le nom de cinq comparativement à trois lors du premier entretien. Avec ses amis, il affectionne particulièrement les jeux de ballon. Comme moyen pour vaincre son isolement quand il est triste ou qu'il se sent rejeté, il va parler à d'autres amis. Enfin, il ne se perçoit pas meilleur pour gérer ses gestes d'isolement et ne peut fournir d'exemple. Cependant, sa tutrice a mentionné qu'il avait commis dernièrement des gestes agressifs envers un de ses proches, ce qui était inhabituel. Cette situation l'a surprise, puisque qu'il a plutôt tendance à s'effacer qu'à riposter. Elle a tout de même convenu que cela représentait un élément positif d'affirmation même si elle est faite de manière malhabile.

De façon plus générale, même s'il ne peut nommer *d'éléments positifs de changement dans son comportement*, sa tutrice en a remarqué passablement dans son attitude : il est meilleur à l'école, il joue plus dehors et à l'intérieur, il colorie plus, il prend plus d'initiatives en suggérant des jeux intérieurs et extérieurs, il fait de l'humour, il semble moins replié sur lui-même. De plus, pour elle, *le principal élément*

*positif* de l'expérimentation, c'est qu'il fait preuve de plus d'affirmation de soi. Elle l'exprime ainsi : « *Il s'affirme beaucoup, beaucoup par rapport à ce qu'il n'aime pas* » (P3). Aussi, elle mentionne que maintenant, il « *dit ses ennuis* » (P3) par rapport à sa mère, ses frères et sa sœur, ce qu'il n'exprimait pas avant. Quant au jeune, la découverte de ses indices corporels de stress représente *son principal élément positif*.

Par ailleurs, lors de la clôture de l'entretien final, il répond « *Non* » lorsqu'on lui demande s'il *se sent mal dans sa peau*, contrairement au début où il affirmait se sentir mal dans sa peau en faisant référence à des situations où de la douleur physique était présente. Cependant, il ne peut donner d'exemple. De plus, il reconnaît que le groupe l'a aidé, puisqu'il a servi, dit-il, à « *aider du monde comme moi* » (E3).

#### **Enfant 4**

La trajectoire de l'ENFANT 4, quant à l'apport de chacune des composantes du comportement global, soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables, est présentée dans ce qui suit. La Figure 19 montre aussi une différence *positive significative* pour chacune des composantes du comportement global avant et après la formation où le nombre d'occurrences est plus élevé dans le portrait final comparativement au portrait initial.

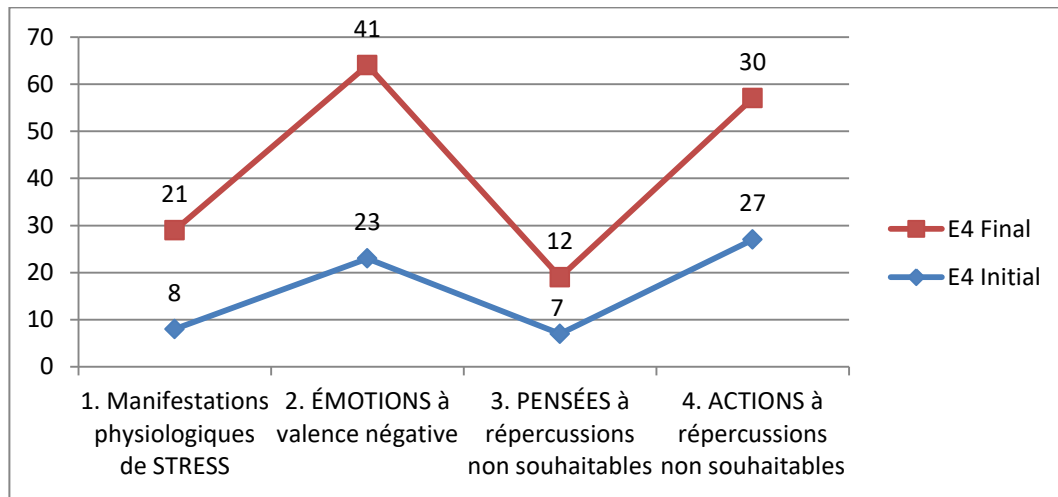


Figure 19. Profil de l'ENFANT 4 avant et après la formation éducative.

**Manifestations physiologiques de stress.** Pour ce qui est de sa capacité à nommer les indices corporels de stress chez le personnage de l'histoire, elle y parvient avec aide dans les deux entretiens. De son côté, après avoir dit au premier entretien qu'elle ne vit pas de stress par rapport à son corps et en général, en donnant comme raison qu'elle a de bons amis, elle ne nomme qu'un indice corporel de stress au dernier entretien, soit des tremblements. Ce stress est relié à une situation à l'école où elle se sent incapable d'accomplir une épreuve en éducation physique. Elle possède toutefois quatre moyens pour faire face à son stress, comparativement à aucun lors de l'entretien initial, dont deux appris lors de la formation, soit la respiration et s'éloigner de la situation. C'est pourquoi sa capacité d'autogestion est augmentée, en donnant comme exemples qu'elle se fait plus confiance et se calme davantage.

**Émotions à valence négative.** Pour celles du personnage de l'histoire, elle est capable d'identifier les émotions primaires sans et avec aide, mais demeure incapable de nommer la honte, et ce, lors des deux entretiens. Pour ce qui est de ses émotions à valence négative, elle déclare, lors de l'entretien final, vivre de la tristesse et de la colère par rapport à son corps, sans toutefois donner de détails, ce qu'elle avait nié lors de l'entretien initial. La tristesse semble dominante et précède la colère qu'elle exprime par des paroles agressives en se défendant. Cependant, elle affirme qu'elle les ressent moins souvent qu'avant, que leur durée, leur intensité et leur progression ont aussi diminué, et aussi qu'elle se confie à ses amies. Par contre, elle vit plutôt de la colère à la maison liée à la fratrie. Par ailleurs, lors du dernier entretien, elle arrive à décrire avec précision en termes de durée, d'intensité, de fréquence et de progression sa tristesse et sa colère et utilise même l'émotionomètre pour les quantifier de 1 à 10. Même si elle avait au départ des moyens efficaces pour gérer ses émotions à valence négative, à la suite de la formation elle en ajoute trois autres, et ce, principalement pour la colère, dont la durée, l'intensité et la progression ont grandement diminué. Ces moyens sont de dessiner, faire du bricolage et de jouer avec son chien. Elle affirme lors des deux entretiens que la nourriture ne constitue pas un moyen de gérer ses émotions, puisqu'elle ne collationne ni de grignote souvent et n'a pas toujours faim. Elle ajoute mettre en pratique l'apprentissage qu'elle a fait par rapport à l'assiette santé, à savoir que la moitié de l'assiette doit contenir des fruits et légumes. Elle confirme que sa capacité d'autogestion s'est accrue, car elle arrive à mieux gérer ses émotions. Sa mère a également observé une grande amélioration de ce côté, car elle

ajoute qu'« *elle gère plus sa colère* » (P4), qu'elle « *est moins impulsive* » (P4) et qu'elle est « *plus facile avec son frère et envers nous* » (P4).

**Pensées à répercussions non souhaitables.** Chez le personnage de l'histoire, elle reconnaît facilement la pensée de ce dernier, soit être « bon à rien ». De son côté, ce genre de pensée relié à son corps ou en général n'est plus présent, car il y a plutôt une pensée positive qui l'habite : « *Moi j'me dis : j'vas réussir à un moment donné. J'suis sûre que j'vas le réussir un moment donné* » (E4). De plus, lorsqu'elle n'est pas capable d'accomplir une tâche, elle dit redoubler d'efforts, réessayer, et si elle n'y parvient pas, elle demande de l'aide. Même si elle disposait au départ de moyens pour contrer ce genre de pensée, elle en nomme deux de plus à l'entretien final, soit penser à autre chose et se répéter des pensées positives. Cela fait qu'elle se sent meilleure parce qu'elle fait preuve de persévérance. Ces pensées, même si elles ne sont pas très présentes, arrivent encore moins souvent. Par ailleurs, sa mère a constaté qu'« *elle est plus positive* » (P4).

**Actions à répercussions non souhaitables.** Du côté du personnage, elle reconnaît facilement le geste agressif et d'isolement de même que le geste positif. Pour ce qui est des conséquences, elle identifie sans aide celle du geste agressif et avec aide celle de l'isolement. De son côté, elle exprime son agressivité surtout en ripostant avec des paroles prononcées sur un ton intimidant : « *J'vas gueuler* » (E4). Cela se produit surtout à la maison avec la fratrie. Elle va même jusqu'à des mots « *poubelle* » quand



elle dit « *être à bout* » (E4). Elle a également des gestes agressifs à la maison avec la fratrie en faisant semblant de donner un coup de pied, mais ne perçoit pas cela comme de la violence et se justifie en disant : « *J’fais pas mal à mon frère. [...] Quelqu’un d’autre peut aussi en dire aussi sur moi (des paroles méchantes)* » (E4). Par contre, elle s’abstient de le faire à l’école, par crainte des conséquences. En ce qui concerne les amies, elle n’a toujours pas de difficulté à s’en faire et se confie davantage à elles. Elle a parfois des désaccords avec elles, mais pour les régler, elle se rallie à la majorité après avoir dit son idée. Elle répare également ses paroles méchantes en s’excusant. Pour les gérer, elle fait encore appel aux moyens cités lors de l’entretien initial, comme jouer avec d’autres amies, taper dans son toutou et parler à ses parents. Parce qu’elle se perçoit meilleure dans la gestion de ses paroles agressives, sa capacité d’autogestion est rehaussée en spécifiant qu’elle n’en dit plus chez sa mère et parfois chez son père. D’ailleurs, sa mère confirme qu’« *elle est plus douce* » (P4).

Quant à la *perception d’une différence positive* dans ses comportements en général à la suite de la formation, elle perçoit une amélioration marquée par rapport à la nourriture, puisqu’elle ne mange plus de sucreries. D’ailleurs, sa mère émet des remarques dans le même sens et nous confie que sa fille avait tendance auparavant à cacher de la nourriture et qu’elle achetait en cachette des sucreries au dépanneur situé à proximité, ce qu’elle n’a pas revu. Aussi, elle a observé qu’« *elle mange vraiment moins vite, plus tranquillement, elle prend son temps* » (P4). De plus, elle marche davantage à l’extérieur avec son chien surtout lorsqu’elle est chez son père. Quant à

*son principal élément positif* de l'expérimentation, elle mentionne qu'elle a appris à se faire confiance, ce qui est également corroboré par sa mère, et aussi qu'elle avait beaucoup de potentialités, dont sa principale découverte est sa capacité à prendre soin des animaux.

De façon plus générale, elle déclare *se sentir mieux dans sa peau* lors de la clôture de l'entretien final, même si ce sentiment était déjà présent lors de l'entretien initial. Elle ajoute : « *J'aime mon corps, j'y fais attention* » (E4). Or, sa mère a également constaté qu'elle n'a pas de paroles dévalorisantes envers elle et qu'elle se trouve belle, car elle lui dit : « *J'suis belle* » (E4), ce qu'elle ne mentionnait pas auparavant.

### **Enfant 5**

La trajectoire de l'ENFANT 5, quant à l'apport de chacune des composantes du comportement global, soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables, est présentée dans ce qui suit. La Figure 20 montre aussi une différence *positive significative* pour chacune des composantes du comportement global avant et après la formation où le nombre d'occurrences est plus élevé dans le portrait final comparativement au portrait initial.

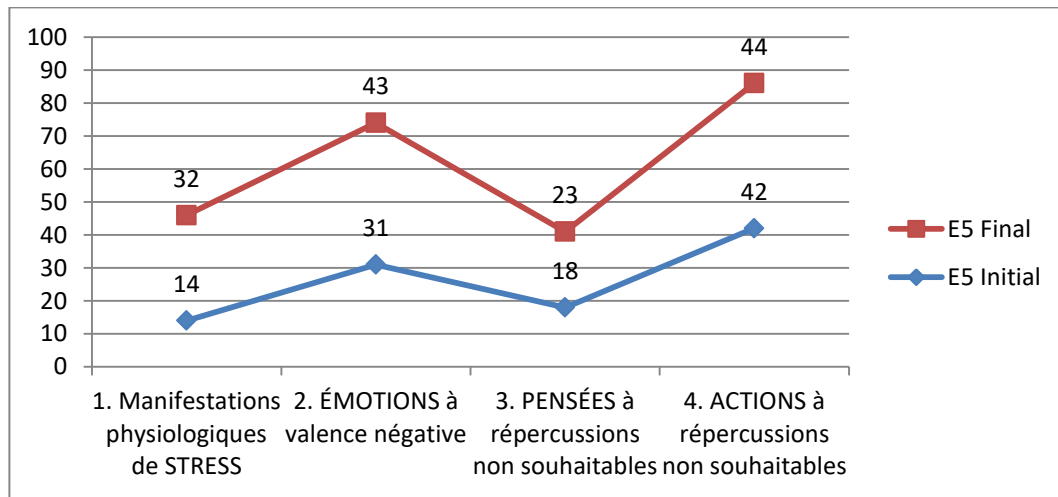


Figure 20. Profil de l'ENFANT 5 (un des plus âgés) avant et après la formation éducative.

**Manifestations physiologiques de stress.** Pour ce qui est des indices corporels de stress du personnage de l'histoire, elle en reconnaît certains sans aide dans les deux entretiens, mais elle a encore besoin d'aide pour tous les nommer au dernier entretien. De son côté, après avoir nommé une situation très stressante à l'école lors de l'entretien initial, soit faire des présentations orales, elle est en mesure d'en identifier d'autres à la maison et aussi avec ses amis lors de l'entretien final. De plus, elle est capable de quantifier l'intensité du stress selon les contextes, celui lors des examens demeurant le plus élevé, suivi de celui à la maison où le stress est engendré par des chicanes avec la fratrie. Elle parvient également à relier pour chaque contexte l'émotion présente de même que les indices corporels qui s'y rattachent, ce qui dénote un bon niveau de connaissance de soi. Elle reconnaît comme indices corporelles : le cœur qui bat vite, la boule dans la gorge, la difficulté à respirer, la rougeur du visage et pleurer. Même si elle ne se fait pas intimider par rapport à son poids, elle avoue vivre

du stress par peur du jugement des autres. Elle l'exprime dans ces termes : « *C'est genre moi qui me dis dans ma tête que j'suis pas belle, pis j'suis laide, pis j'suis grosse, même si je sais que ça l'arrivera pas parce que j'ai de bons amis, mais, j'me fais encore un stress que ça va arriver* » (E5). Elle utilise beaucoup de moyens efficaces, soit huit comparativement à un, qu'elle a tous appris lors de la formation. Il y a notamment : respirer, réfléchir à des choses positives, regarder des films et faire de la peinture artistique. La capacité d'autogestion pour faire face à son stress est alors accrue considérablement en raison des indices corporels qu'elle reconnaît maintenant et de tous les trucs appris. Elle l'exprime ainsi : « *Mais là, j'suis capable de détecter ce que je sens, pis après ça m'aide à plus le gérer. [...] Reconnaître quel genre de stress pour qu'on prenne les bonnes actions* » (E5). Ses parents ont également remarqué qu'il avait diminué parce qu'elle parle moins de son poids.

**Émotions à valence négative.** Elle nomme facilement les trois émotions primaires du personnage, mais elle a besoin d'aide pour nommer la honte dans les deux entretiens. De son côté, elle amorce les entretiens en disant qu'elle vit de la tristesse par rapport à son poids, mais elle ajoute lors de l'entretien final que c'est de la honte teintée de peur, de colère et de tristesse et décline plusieurs situations où tour à tour ces émotions se manifestent. À la maison, c'est de la tristesse engendrée par l'insatisfaction de son image corporelle en se comparant à d'autres filles plus minces, et de la colère, car elle ne comprend pas pourquoi elle a ce surplus de poids. À l'école, c'est la peur du jugement des autres. Cependant, à la suite de la formation, ce

sentiment de honte arrive moins souvent et dure moins longtemps. Par contre, son intensité varie toujours selon les événements présents dans la journée, qui lui font vivre des émotions à valence négative. La pensée qu'elle a d'elle-même s'installe alors rapidement : « *Heurk, t'es laide* » (E5), ce qui produit une perte de confiance. Son humeur bascule alors et devient négative. Néanmoins, elle y voit une amélioration due à l'utilisation de plusieurs nouveaux moyens, soit six, pour gérer cette honte, comme faire des activités en famille, dessiner et frapper dans un oreiller. Par ailleurs, dans diverses situations, non reliées au corps, elle vit de la tristesse, qu'elle identifie comme son émotion dominante, de la colère et aussi de la peur qu'elle gère en utilisant, parmi les trucs appris, celui qui convient le mieux à la situation. Pour ce qui est de la nourriture, elle affirme lors des deux entretiens qu'elle ne constitue pas un moyen de gérer ses émotions, mais depuis la formation, elle a tout de même diminué les collations qui étaient fréquentes en continuant de faire des choix alimentaires plus appropriés, et elle s'occupe à autre chose pour ne pas manger. Aussi, elle est plus positive face aux commentaires et au conseil de sa mère qu'elle écoute lorsqu'elle lui dit qu'elle a assez mangé. De plus, elle réagit moins qu'avant et comprend mieux pourquoi sa mère le fait. D'ailleurs, sa mère a fait également le même constat. En outre, elle se sent meilleure pour gérer ses émotions à valence négative, car la gestion est plus aisée qu'avant, leur durée est moindre, et l'utilisation des trucs est plus automatique. Ses parents aussi abondent dans le même sens en disant qu'au niveau des émotions « *tout a diminué, surtout la peur de ne pas être comme les autres, de ne pas être normale, [...] qu'on n'est pas obligé de rentrer dans les stéréotypes* » (P5).

**Pensées à répercussions non souhaitables.** Elle reconnaît très facilement celle du personnage, soit se trouver « bon à rien ». De son côté, lors des deux entretiens, elle mentionne qu'une pensée dévalorisante l'habite par rapport à son corps, entre autres lorsqu'elle se compare avec ses amies qui sont minces. Cependant, elle explique encore mieux les circonstances de son apparition lors de l'entretien final en précisant que la présence de cette pensée est fortement influencée par des situations ou événements où elle se sent moins bonne. Dans ces moments-là, elle se dit : « *T'es pas bonne, t'es grosse, t'es laide* » (E5). Elle essaie de contrer cette pensée, car elle est consciente que tout le monde est différent et qu'elle a des potentialités que d'autres n'ont pas, mais n'y parvient pas toujours. Il lui arrive aussi de se dénigrer à l'école en comparant ses notes. Au cours de la discussion à l'entretien final, elle a été en mesure d'expliquer l'origine de cette pensée par la difficulté qu'elle a de croire en sa valeur de peur de passer pour quelqu'un de supérieur, car ces personnes ne sont pas agréables à côtoyer d'après son expérience, et elle ne veut pas leur ressembler. Les trucs appris lors de la formation sont également mis à profit pour empêcher ces pensées de l'envahir. Ce qui a changé comparativement au premier entretien, c'est qu'elle se parle moins dans la tête, elle choisit des trucs qui fonctionnent mieux, comme se dire qu'on est pas obligé d'être bon dans tout, et elle est plus ouverte à essayer ceux appris lors de la formation. La capacité d'autogestion pour ces pensées est donc rehaussée, car elles demeurent moins longtemps, sont moins fréquentes, puisqu'elle choisit maintenant des moyens plus efficaces. Elle dit : « *J'avais des trucs qui étaient un peu moins bons, y*

*étaient efficaces, mais y marchaient moins vite, y marchaient moins longtemps, pis là j'en ai qui marchent plus longtemps, pis qui vont plus vite » (E5).* Ses parents ont aussi constaté des changements positifs dans la façon dont elle parle d'elle et une plus grande acceptation de la différence.

**Actions à répercussions non souhaitables.** Lors des entretiens, elle reconnaît sans aide le geste agressif et sa conséquence de même que le geste positif, mais elle a besoin d'aide pour nommer le geste d'isolement et sa conséquence. De son côté, elle admet dans les deux entretiens la présence fréquente de gestes d'isolement et parfois de paroles agressives, mais lors de l'entretien final, elle avoue avoir aussi des gestes agressifs. Elle choisit l'isolement surtout à l'école et applique des trucs pour se sentir mieux, comme s'éloigner et penser à des choses positives, tandis que les paroles et les gestes agressifs se produisent plutôt à la maison avec la fratrie. Cependant, à la suite d'une intervention à l'école sur la violence verbale, elle a pris conscience que les mots peuvent être de la violence verbale et qu'elle en faisait. Depuis, elle ne riposte plus aux paroles dévalorisantes, car elle sait qu'il y aura escalade de cette violence. De plus, elle ne s'attend plus à être aimée de tout le monde et ne prend pas pour la vérité ce que les autres disent, ce qu'elle fait : *« Je les laisse parler parce que moi j'sais que j'suis pas comme ça, pis que y en a du monde qui m'aime, pis si toi tu m'aimes pas ben vas là-bas » (E5).* Elle est aussi très consciente des conséquences que cette violence verbale occasionne. Concernant les gestes agressifs, à la suite de la formation, elle est plus conciliante face aux situations les provoquant. Elle se parle

dans sa tête, lâche prise et est plus compréhensive face à la fratrie, en freinant l'escalade de la violence. Par rapport aux relations d'amitié, elle attire toujours les confidences de ses amis et a toujours des désaccords fréquents avec eux, mais ils sont moins intenses. Elle se réconcilie toujours facilement et choisit comme truc de ne pas riposter, mais plutôt elle jette cette pensée à la poubelle, ce qui est nouveau. Aussi, elle répare encore les gestes et les paroles agressives en s'excusant. Elle affirme donc se sentir meilleure par rapport à la gestion de ses paroles agressives, car leur fréquence a diminué, et elle réussit à les gérer plus souvent et plus rapidement.

Quant à *la perception d'une différence positive* dans ses comportements en général, elle acquiesce, car elle fait des choix de comportement plus appropriés, comme exercer plus de retenue dans les paroles dites à la fratrie. Par rapport à la nourriture, elle s'occupe et écoute davantage son sentiment de satiété et les conseils de sa mère. Pour les relations, elle choisit davantage les personnes qu'elle côtoie. Ses parents ont aussi remarqué moins d'agressivité envers la fratrie et une relation plus positive envers la nourriture. De plus, *le principal élément positif* de l'expérimentation, c'est de découvrir qu'elle est unique et que tout le monde est différent, ce qui va dans le même sens que ses parents qui constatent également qu'elle a « *réalisé que bien manger, bouger, c'est la santé. Aussi d'accepter qu'on est tous différents, qu'on est pas moins beau parce qu'on n'entre pas dans le cadre que la société voudrait qu'on rentre* » (P5). Elle termine en disant ressentir une plus grande force intérieure et écouter davantage sa petite voix intérieure.



De façon plus générale, elle déclare *se sentir mieux dans sa peau* lors de la clôture de l'entretien final, contrairement au départ où elle disait souvent se sentir mal dans sa peau en se comparant à d'autres filles. Elle attribue ce changement marqué au fait qu'elle a côtoyé des personnes comme elle, qui se sentent comme elle, alors elle se sent moins seule. Aussi, son poids de même que son image la dérangent moins.

### **Enfant 6**

La trajectoire de l'ENFANT 6, quant à l'apport de chacune des composantes du comportement global, soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables, est présentée dans ce qui suit. La Figure 21 montre aussi une différence *positive significative* pour chacune des composantes du comportement global avant et après la formation où le nombre d'occurrences est plus élevé dans le portrait final comparativement au portrait initial.

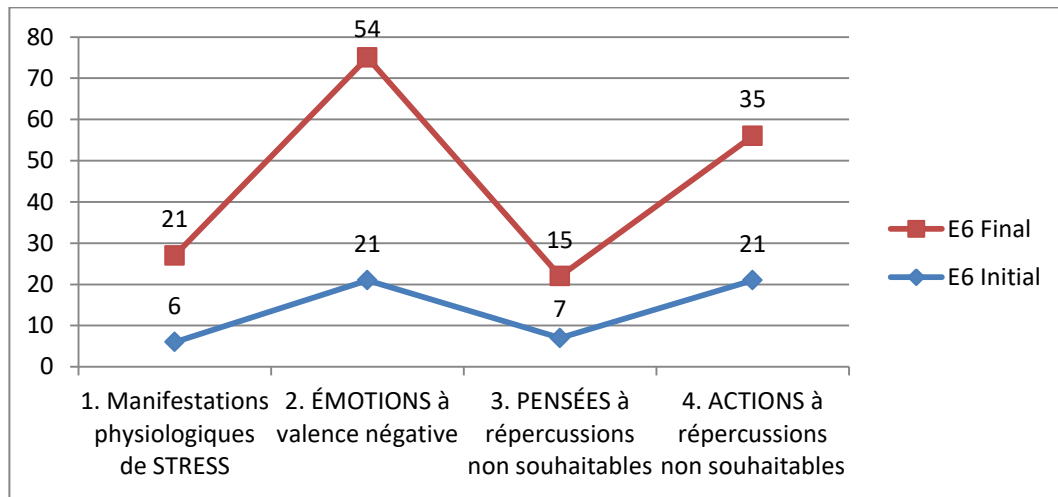


Figure 21. Profil de l'ENFANT 6 (le plus jeune) avant et après la formation éducative.

**Manifestations physiologiques de stress.** Pour ce qui est des indices corporels de stress du personnage de l'histoire, il les reconnaît en partie et difficilement, même avec de l'aide dans les deux entretiens, et il nomme plutôt des émotions lors de l'entretien initial. De son côté, il ne vit pas de stress par rapport à son poids. Il reconnaît maintenant deux situations génératrices de stress, soit à l'école lors de tests et à la maison avec la fratrie, mais ne nomme qu'un seul indice corporel lors des deux entretiens, soit pleurer. À la suite de la formation, il fait appel à d'autres moyens variés et plus efficaces, soit quatre, pour y faire face, comme faire de la tablette et frapper dans un coussin. De plus, il perçoit tout de même une amélioration dans sa capacité d'autogestion, et les raisons évoquées sont qu'il a appris des trucs pour gérer son stress, qu'il est moins fort et se produit moins souvent. Il l'exprime ainsi : « *Vu que chu t'allé au cours, j'ai appris beaucoup d'affaires à gérer ton stress, pis ça marche*

*vraiment bien* » (E6). Ses parents ont également remarqué qu'il avait diminué parce qu'il en parle moins.

**Émotions à valence négative.** Concernant celles du personnage de l'histoire, il reconnaît sans aide les émotions primaires, mais il a besoin d'aide pour la honte dans les deux entretiens. Concernant ses émotions à valence négative, il déclare ne pas en vivre par rapport à son poids. Cependant, il reconnaît vivre de la colère, de la tristesse et il parle de sa peur du noir lors de l'entretien final. À cette occasion, il est plus explicite sur les situations engendrant de la colère et de la tristesse qui surviennent principalement à la maison lors de chicanes avec la fratrie et aussi à l'école au contact d'élèves méchants. D'ailleurs, la colère est son émotion dominante. Lors du dernier entretien, il arrive à décrire de façon plus précise ses émotions en termes de durée, d'intensité, de fréquence et de progression. Depuis la formation, il affirme que sa colère et sa tristesse sont moins fréquentes, car il applique maintenant divers moyens efficaces pour les gérer comme respirer, frapper dans un coussin et penser à des choses agréables. Concernant sa peur du noir, il dit commencer à s'y adapter en l'affrontant graduellement. Par rapport à la nourriture, elle constitue toujours pour lui un moyen de diminuer sa tristesse surtout. Il grignote et collationne souvent et avoue avoir toujours faim, ce qu'il n'avait pas avoué au premier entretien. Cependant, à la suite de la formation, il y a une amélioration marquée, puisqu'il mange moins de bonbons et il est même capable de ne pas succomber à l'envie d'en manger, en différant son plaisir à plus tard et en répartissant la consommation. Il perçoit donc qu'il a un meilleur

contrôle sur ses envies de consommer des sucreries et il fait aussi des choix alimentaires plus appropriés, ce que ses parents ont aussi remarqué. Pour ces raisons, sa capacité à gérer ses émotions à valence négative est passablement rehaussée, car il a appris plusieurs trucs et il a plus de contrôle par rapport à la nourriture. De plus, il avoue s'exprimer plus qu'avant et être beaucoup moins gêné. Ses parents aussi ont constaté des améliorations par rapport aux émotions parce qu'il parvient à se calmer davantage lors de colères en pratiquant la respiration.

**Pensées à répercussions non souhaitables.** Lors de l'entretien final, il reconnaît sans aide celle du personnage de l'histoire, soit se trouver « bon à rien », alors qu'il avait été incapable à l'entretien initial. En général, à l'école ou avec ses amis, il n'a pas ce genre de pensée. Il est conscient qu'il lui arrive de ne pas être capable de faire des choses, mais il ne se dévalorise pas pour autant. Il en est de même par rapport à son corps, car il demande l'aide de ses parents lorsque son corps ne lui permet pas d'accomplir une tâche à la maison. Cependant, il lui arrive encore des fois de vouloir perdre du poids, mais beaucoup moins souvent qu'avant, car il a retenu à la formation que chacun n'a qu'un corps et qu'il faut vivre avec. Il semble s'accepter davantage ou être sur la voie d'une plus grande acceptation de son corps, ce qui va dans le même sens du commentaire des parents qui ont constaté aussi une plus grande acceptation de la différence. Il dit : « *Ben, quand t'as un corps, il faut que tu vives avec parce que t'en as rien qu'un, un corps* » (E6). Cette phrase l'aide à ne plus avoir de pensées à répercussions non souhaitables. C'est pour cette raison qu'il se sent

meilleur pour les gérer puisqu'il n'en a presque plus, car il met en pratique les trucs suivants : essayer avant de dire qu'on n'est pas bon et demander l'aide de quelqu'un. Ses parents ont remarqué que lors d'un commentaire désobligeant, il accepte plus la critique, il réagit moins, il en remet moins. Il dit plutôt l'émotion vécue, comme « *ça me fait de la peine* » (E6), au lieu de riposter par des coups ou des paroles agressives.

**Actions à répercussions non souhaitables.** Pour le personnage de l'histoire, il reconnaît facilement dans les deux entretiens le geste agressif et sa conséquence, mais il y arrive avec de l'aide lors du dernier entretien, pour le geste d'isolement et sa conséquence de même que pour le geste positif et sa conséquence. Pour ce qui est de ses propres gestes agressifs, il en commet toujours envers la fratrie lorsqu'il est en colère, mais ils ont grandement diminué depuis la formation, car il ne les frappe plus ou très peu et il attribue ce succès à la formation reçue. Il en témoigne ainsi : « *Des fois, je frappe ma sœur, mais ça, ça l'arrive pu depuis que j'vas au cours* » (E6). Deux nouveaux moyens semblent particulièrement efficaces pour se contrôler, soit de frapper dans un coussin et dire dans sa tête la phrase suivante : « *Stop, think and make the best choice* » (E6). Cela fait qu'il se sent meilleur pour les gérer et en retire de la fierté. Par ailleurs, le fait d'être conscient des conséquences de ses gestes agressifs le motive aussi à ne plus les refaire. Par rapport aux amis, il n'a pas de difficulté à s'en faire et à les garder. De plus, il semble aimer beaucoup jouer à toutes sortes de jeux avec eux. Cependant, il lui arrive d'avoir des désaccords avec ses amis et il s'excuse pour rétablir la relation.

Quant à *la perception d'une différence positive* dans ses comportements en général à la suite de la formation, il affirme faire de « *meilleurs choix* ». De plus, pour les gestes agressifs envers la fratrie, il a des moyens efficaces de contrôle, ce qui a amélioré leurs relations. D'ailleurs, ses parents l'ont aussi remarqué, car « *il fait comme plus s'arrêter avant de dépasser la ligne. Ça changé vraiment, il fait comme plus se contrôler. Sa balloune, il n'attend pas qu'à pète* » (P6). Pour la nourriture, il mange moins de sucreries et demande avant de prendre des collations. De ce côté, ses parents ont aussi constaté moins d'agressivité et une relation plus positive envers la nourriture. Pour les apprentissages, il dit apprendre mieux, et pour le sommeil, il dort plus et affirme que ses notes ont augmenté. Par ailleurs, *le principal élément positif* de l'expérimentation est d'avoir appris comment gérer son stress, sa colère et sa tristesse. Il ajoute que la formation lui a apporté également de la fierté et plus de confiance en lui.

De façon plus générale, il déclare *se sentir mieux dans sa peau* lors de la clôture de l'entretien final, même si ce sentiment n'était pas très clair lors de l'entretien initial. Il apporte, comme exemple, être moins gêné et se sentir meilleur. De plus, même si la « *bedaine* » représente toujours sa partie la moins aimée, il affirme qu'elle le dérange moins, car il a compris qu'on a qu'UN corps et qu'il chemine vers une plus grande acceptation. Il l'exprime sur un ton convaincu : « *Ben, ça me dérange pu vraiment, vu que j'vas au cours, pis que je comprends qu'on a UN corps, pis tu*

*peux jamais changer ça » (E6). Cela va dans le même sens que ses parents qui constatent également qu'il a « réalisé que bien manger, bouger, c'est la santé. Aussi d'accepter qu'on est tous différents, qu'on est pas moins beau parce qu'on n'entre pas dans le cadre que la société voudrait qu'on rentre » (P6).*

### Enfant 7

La trajectoire de l'ENFANT 7, quant à l'apport de chacune des composantes du comportement global, soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables, est présentée dans ce qui suit. La Figure 22 montre aussi une différence *positive significative* pour chacune des composantes du comportement global avant et après la formation où le nombre d'occurrences est plus élevé dans le portrait final comparativement au portrait initial.

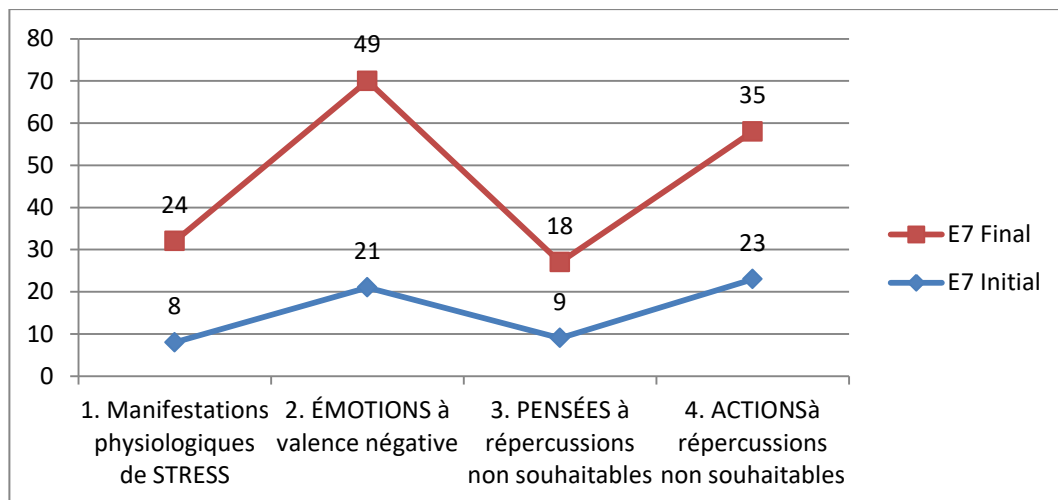


Figure 22. Profil de l'ENFANT 7 avant et après la formation éducative.

**Manifestations physiologiques de stress.** Pour ce qui est de sa capacité à nommer les indices corporels de stress chez le personnage de l'histoire, elle y parvient en partie sans aide lors de l'entretien final, mais a besoin d'aide pour les compléter dans les deux entretiens et nomme plutôt des émotions lors de l'entretien initial. Concernant ses propres indices corporels, elle en reconnaît plusieurs selon les contextes, soit six lors du dernier entretien, comparativement à aucun lors du premier entretien. Elle nomme, entre autres : cœur qui bat vite, mal à la tête, frissons dans tout le corps et cauchemars. Par rapport à son poids, elle ne vit pas de stress parce qu'elle n'est pas intimidée et elle est habile dans les sports. D'ailleurs, elle soutient vivre plutôt du stress positif lors de compétitions sportives, elle le nomme alors « *stress de content* » (E7). Les situations provoquant son stress surviennent davantage à la maison qu'à l'école et sont associées à de la tristesse et de la peur. Pour y faire face, elle dispose de quatre moyens plutôt qu'un signalé lors de l'entretien initial. Elle nomme notamment : respirer et dessiner. Par conséquent, sa capacité d'autogestion est légèrement augmentée parce qu'elle le « *gère un peu mieux* ».

**Émotions à valence négative.** Pour celles du personnage de l'histoire, elle identifie sans aide deux des émotions primaires et a besoin d'aide pour les deux autres, dont la honte, et ce, pour les deux entretiens. De son côté, elle avoue vivre encore un peu de honte par rapport à son poids, et son ventre représente la partie la moins aimée. Cependant, lors de l'entretien final, elle est plus discrète sur ce point. Elle parle davantage des émotions de tristesse, de peur et de colère qu'elle vit principalement à la



maison. La tristesse provient principalement de la perte d'une amie de longue date à la suite d'un déménagement. Quant à sa peur, elle survient pendant la nuit, car elle a peur des clowns. Pour chacune des émotions à valence négative, elle décrit avec précision les circonstances qui les provoquent, leur durée, leur intensité, leur fréquence et leur progression, de même que les moyens variés et efficaces, au nombre de huit, auxquels elle a recours selon le contexte pour les gérer. Aussi, elle identifie la tristesse comme son émotion dominante et utilise divers moyens pour la gérer comme pleurer et écrire, ce qui est encouragé par sa mère qui en témoigne ainsi : *« Lors de tristesse, elle écrit ou sait qu'elle peut parler à quelqu'un, qu'il ne faut pas garder la peine en dedans. Ça, elle l'a souvent fait aller écrire dans sa chambre, elle va pleurer. Ça, je l'ai jamais empêché de pleurer »* (P7). Pour ce qui est de la nourriture, elle représente moins un moyen de gérer ses émotions et n'est plus utilisée pour gérer sa tristesse, car elle préfère maintenant, comme moyen plus efficace, se retirer pour écrire. Aussi, elle continue à faire des choix alimentaires appropriés, collationne moins souvent et elle est capable de se retenir de manger des bonbons. À la suite de la formation, elle a appris à mieux respirer, ce que ses parents confirment également, et elle met en pratique deux moyens supplémentaires : penser à autre chose pour se changer les idées et se coucher avec une personne sécurisante. En outre, elle mentionne avoir appris à gérer sa tristesse et sa colère et être capable de parler un peu plus à sa mère de ce qu'elle vit comme émotions. Pour ces raisons, elle se sent meilleure dans la gestion de ses émotions à valence négative.

**Pensées à répercussions non souhaitables.** Elle identifie facilement celle du personnage de l'histoire, soit se trouver « bon à rien ». Quant à elle, une pensée l'habite toujours par rapport à son poids en se comparant à ses amies plus minces : *« J'suis grosse, pis j'suis pas belle là »* (E7). Toutefois, depuis la formation, cette pensée est moins présente, car elle l'a changée en pensée plus positive en acceptant davantage son état. D'ailleurs, ses parents constatent également qu'*« elle a pris conscience dernièrement qu'il faut qu'elle se prenne en main pour perdre son surplus de poids, pas avec des régimes, mais plutôt en grignotant moins et avec le sport »* (P7). Puis à l'école, il lui arrive d'avoir des pensées dévalorisantes par rapport à des mauvaises performances physiques en éducation physique, générant une peur du jugement des autres, surtout des garçons. Il en est de même à la maison, lorsque ses dessins ne sont pas à la hauteur de ses attentes. Elle se dit alors : *« J'suis nulle, j'suis nulle, j'suis nulle »* (E7). Pour contrer cette pensée, elle fait appel à quatre moyens dont deux nouveaux, soit considérer l'expérience de la personne si elle se compare afin d'être plus réaliste par rapport à ses capacités et se répéter la pensée positive *« Je suis bonne »*. Par conséquent, sa capacité d'autogestion des pensées à répercussions non souhaitables s'est accrue, puisque leur présence est moins fréquente.

**Actions à répercussions non souhaitables.** Concernant celles du personnage de l'histoire, elle reconnaît sans aide le geste agressif, celui d'isolement et le geste positif de même que leurs conséquences, et ce, lors des deux entretiens. De son côté, il y a encore présence de gestes agressifs à l'école, mais elle affirme exercer un contrôle.

À preuve, auparavant, elle se bagarrait, mais présentement, elle dit ne plus se bagarrer, elle ne fait que se défendre en repoussant l'agresseur. Pour elle, ce geste est justifié, correct, et elle ne le considère pas comme de la violence : « *J'fais rien que le repousser, tsé j'fais pas de la violence* » (E7). Elle avoue également, lors de l'entretien final, prononcer des mots « poubelle » et des jurons, mais « *c'est rien que pour niaiser* » (E7). Cependant, à la suite de la formation, elle dit avoir moins de ces paroles et gestes agressifs, mais ne considère pas être meilleure pour les gérer, puisqu'elle déclare avoir déjà une bonne capacité d'autogestion avant la formation. Par ailleurs, elle choisit encore de s'isoler lorsqu'elle vit de la tristesse afin de pleurer et d'écrire, ce que ses parents ont également confirmé en mentionnant : « *Lors de situations hors de son contrôle, comme une grande peine ou une grosse colère, je croyais qu'elle s'isolait, mais finalement elle allait écrire pour se soulager* » (P7). Concernant les amis, elle n'a toujours pas de misère à se faire des amis. Cependant, elle précise cette fois que ce sont eux qui font le premier pas, car elle est gênée et qu'elle fait la différence entre un véritable ami et un « *chummy* » (E7). Aussi, elle affirme que les désaccords sont rares et, selon ses propos, elle est capable de s'exprimer, de s'expliquer en donnant son point de vue pour les résoudre.

À la suite de la formation, elle *perçoit tout de même une différence positive* dans ses comportements en général, entre autres, par rapport à la nourriture, car elle mange moins et exprime à ses parents le désir de perdre du poids : « *Elle me dit souvent qu'elle veut faire plus attention pour perdre son ventre* » (P7). De plus, ses

parents ajoutent qu'« *elle s'affirme pas mal plus dernièrement [...]* Ça, elle faisait pas ça avant, elle allait plutôt dans sa chambre pis c'est tout, là elle exprime ce qu'elle n'aime pas » (P7).

De façon plus générale, elle déclare *se sentir mieux dans sa peau* lors de la clôture de l'entretien final. Elle apporte comme exemple qu'elle a découvert plein de choses sur elle, entre autres par l'activité des armoiries. Elle l'exprime en ces termes : « *Oui, j'me sens mieux quand même. [...] J'suis quand même bonne dans plein de choses* » (E7). Aussi, elle stipule que *le principal élément positif* de l'expérimentation est d'avoir enrichi ses connaissances de beaucoup et elle conclut en disant « *qu'il faut s'aimer comme on est et apprendre à être bien dans sa peau* » (E7). Par ailleurs, ses parents estiment que l'expérimentation lui a permis de « *réviser les outils acquis* » (P7) lors d'une formation antérieure et qu'« *elle utilise plus fréquemment des moyens, mieux appropriés aux sentiments véhiculés* » (P7).

## **Enfant 8**

La trajectoire de l'ENFANT 8, quant à l'apport de chacune des composantes du comportement global, soit les manifestations physiologiques de stress, les émotions à valence négative, les pensées et les actions à répercussions non souhaitables, est présentée dans ce qui suit. La Figure 23 montre aussi une différence *positive significative* pour chacune des composantes du comportement global avant et après la

formation où le nombre d'occurrences est plus élevé dans le portrait final comparativement au portrait initial.

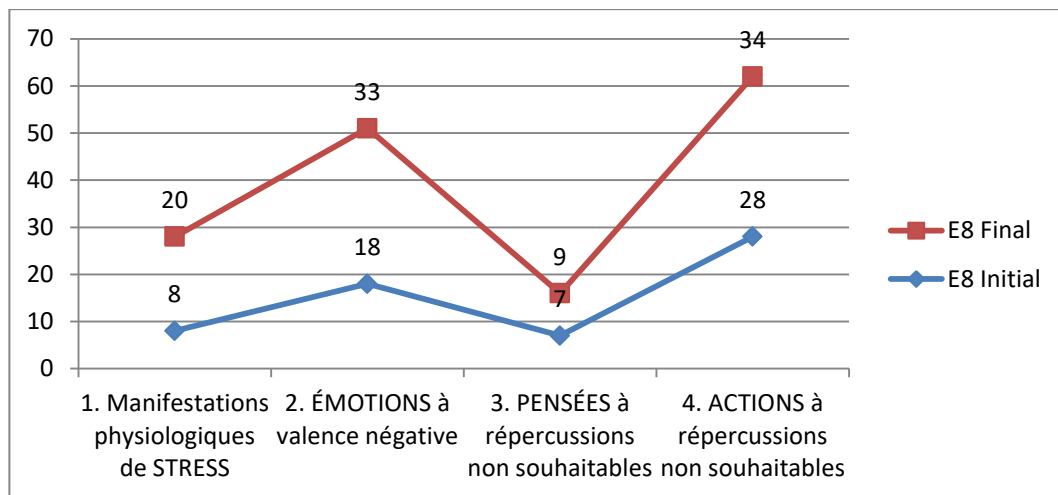


Figure 23. Profil de l'ENFANT 8 avant et après la formation éducative.

**Manifestations physiologiques de stress.** Pour ce qui est des indices corporels de stress du personnage de l'histoire, il les reconnaît en partie et difficilement même avec de l'aide dans les deux entretiens, et nomme plutôt des émotions lors de l'entretien initial. De son côté, il vit toujours du stress à l'école et à la maison. Celui à l'école semble plus important, puisqu'il peut nommer un indice corporel comparativement à aucun au premier entretien, soit le mal de ventre, de même que deux situations qui le génèrent, notamment lors d'intégration dans une nouvelle école et lorsqu'il n'arrive pas à répondre à des questions posées. Par rapport à son poids, il dit n'être « *plus tellement* » (E8) stressé lorsqu'il se fait intimider par la fratrie qui le traite de nom. Ce constat est corroboré par sa tutrice qui confirme qu'il « *est pas mal*

*moins, pas mal moins stressé qu'il était à ce sujet-là (son poids). Avant c'était un point qui le mettait en colère, maintenant il le gère mieux* » (P8). À la suite de la formation, il met en pratique trois nouveaux moyens efficaces pour se calmer : la respiration, se dire « *ça va bien aller* » et respecter les heures de sommeil pour son groupe d'âge. Ainsi, il prétend se sentir meilleur pour faire face à son stress, car il le reconnaît maintenant. Il évoque aussi comme raisons qu'il pratique des trucs efficaces comme la respiration et que son mal de ventre est moins fort et moins fréquent. De plus, sa tutrice confirme qu'il l'exprime maintenant en lui disant lorsqu'il en vit et qu'il est plus calme.

**Émotions à valence négative.** Concernant celles du personnage de l'histoire, il reconnaît sans aide les émotions primaires, mais a besoin d'aide pour la honte dans les deux entretiens. Concernant ses propres émotions à valence négative, il soutient ne plus vivre de la colère et de la tristesse par rapport à son poids, car il ne se fait plus traiter de nom à l'école, ce qui était le cas lors du premier entretien. Toutefois, dans des situations en général, il reconnaît vivre encore de la colère, qui est toujours dominante, et confie lors du dernier entretien ressentir aussi de la peur à l'école lors d'une nouvelle intégration. La colère se manifeste principalement à la maison avec la fratrie lors de chicanes. Il parvient à la décrire avec plus de précision lors du dernier entretien, et elle lui semble moins fréquente qu'avant, puisqu'il est plus outillé pour la gérer. Effectivement, il a ajouté cinq nouveaux moyens efficaces à celui qu'il détenait. Il mentionne, entre autres, se parler positivement : « *Ça va sûrement ben aller* » (E8).

Il regarde la télé et flatte ses chiens. Pour ce qui est de la nourriture, elle ne représente « *plus tellement* » (E8) un moyen pour gérer ses émotions, parce qu'il sait maintenant « *que c'est pas bon* » (E8). Aussi, il dit se retenir, jouer dehors et faire de meilleurs choix santé lorsqu'il grignote, car il a toujours faim. Donc, la capacité d'autogestion pour gérer ses émotions à valence négative est rehaussée parce qu'il réussit à se calmer, que sa colère est moins fréquente et qu'il ressent un bien-être. Ce constat est également corroboré par sa tutrice qui témoigne qu'« *avant, il le disait pas, maintenant il le dit au niveau des émotions, quand il ne feel pas. Il se couchait, pis il ne dormait pas, il se promenait toute la nuit. Quand il le dit, il finit par s'endormir. Maintenant il fait sa nuit et dors mieux* » (P8).

**Pensées à répercussions non souhaitables.** Lors de l'entretien final, il identifie sans aide celle du personnage de l'histoire, soit se trouver « bon à rien », contrairement à l'entretien initial. De son côté, il ne lui arrive plus de se dévaloriser et de se penser nul par manque d'habileté dans les sports. Cependant, il mentionne lors du dernier entretien que cette pensée est présente à l'école lors des activités en français. Comme moyen pour réussir à accomplir les tâches demandées, il fait plus d'efforts, ce qui est nouveau, et ça fonctionne. De plus, il rapporte que cette pensée est moins présente qu'avant la formation, qu'il se fâche moins et fait le travail exigé en faisant des efforts, ce qui lui procure plus de motivation. Un élément découvert lors de l'activité sur l'arbre des potentialités, et qui l'aide à se valoriser, est sa capacité à s'occuper de ses chiens : « *J'ai découvert que j'aimais les chiens et de m'en occuper* »

(E8). Par conséquent, il se sent meilleur pour gérer ses pensées à répercussions non souhaitables, car il persévère en faisant plus d'efforts et il est plus positif en se disant dans sa tête : « *J'vas être bon* » et « *J'suis capable* » (E8). D'ailleurs, *le principal élément positif* de l'expérimentation est la découverte de « *plein de belles qualités* » (E8) insoupçonnées.

**Actions à répercussions non souhaitables.** Du côté du personnage de l'histoire, il reconnaît sans aide le geste agressif et sa conséquence de même que le geste positif, mais il a besoin d'aide pour le geste d'isolement et sa conséquence, et ce, pour les deux entretiens. Quant à lui, il reconnaît être encore violent en posant des gestes agressifs et en prononçant des paroles agressives à la maison lorsque ses proches l'agacent. Il donne alors des coups de pied, dit des mots « poubelle » et avoue même dire des jurons. Par contre, à l'école, il ne refuse plus de faire le travail demandé en français comme mentionné lors du premier entretien. Il est très conscient des conséquences de ses gestes et les nomme aisément, comme aller voir le prof ou la TES. Toutefois, il avoue que ces conséquences ne sont pas suffisantes pour l'arrêter totalement. De plus, il a l'impression de ne pas se contrôler lorsqu'il est surexcité, ce que nous avons pu constater aussi lors de l'atelier portant sur la joie. Cependant, il a recours à quatre moyens, soit trois de plus, pour avoir plus de contrôle. Ce sont notamment se dire dans sa tête « *ça sert à rien de faire ça* » et demander aux personnes offensantes d'arrêter. Par rapport aux amis, il avoue avoir toujours de la difficulté à s'en faire, car il est gêné, mais en compte quatre avec lesquels il joue. Or, lors de



l'entretien final, il confie, avec embarras, qu'il joue à intimider les autres. Lui, qui a déjà subi de l'intimidation, devient à son tour intimidateur. Par ailleurs, il est conciliant avec ses amis et se chicane rarement. Il se sent tout de même meilleur pour gérer ses actions agressives, puisque leur fréquence a diminué, ce qui est confirmé par sa tutrice qui constate une amélioration importante parce qu'« *il est vraiment moins violent. Il est plus calme en partant* » (P8). Même qu'il a des gestes affectueux envers son jeune frère. Elle en témoigne ainsi : « *Il s'occupe de son petit frère. Il aime bien le coller. Il est capable de le calmer et de s'en occuper. Avant il ne l'endurait pas* » (P8).

À la suite de la formation, il *perçoit une différence positive* dans ses comportements en général, car il a mis en pratique des trucs, dont le plus utilisé est la respiration. Ce constat est renforcé par sa tutrice qui ajoute qu'« *il s'affirme plus* » (P8) et d'une manière « *plus positive* » et « *plus normal* » (P8), sans être excessive.

De façon plus générale, il affirme maintenant *se sentir bien dans sa peau* comparativement au premier entretien. Il attribue ce sentiment à la formation en disant : « *J'me sens mieux dans ma peau. J'ai changé. Les rencontres ont fait que ça va mieux* » (E8). Également, *le principal élément positif apporté* par la formation est une plus grande confiance en lui, car il a appris qu'il avait « *plein de belles qualités* » (E8).

## SYNTHÈSE DES APPORTS DE LA FORMATION ÉDUCATIVE

Étant donné le nombre important d'apports de la formation éducative, cette partie en présente la synthèse en débutant par chacune des composantes du comportement global, puis elle est suivie par celle concernant les apports généraux. Pour terminer, la Figure 24 illustre le condensé de cette synthèse.

### Apports pour chaque composante du comportement global

La formation a suscité un apport positif pour chaque composante du comportement global. Un apport paraît plus considérable pour les émotions à valence négative et les manifestations physiologiques de stress. La synthèse de la nature de ces apports est présentée dans les pages qui suivent.

**Pour les manifestations physiologiques de stress.** La formation a suscité des apports positifs qui semblent *substantiels* pour cette composante du comportement global auprès des enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité. De façon plus détaillée, les apports pour les divers éléments traités dans cette composante sont indiqués dans ce qui suit.

#### *Pour les indices corporels de stress*

- Une distinction plus juste entre « manifestations physiologiques de stress » et « émotions ».
- Un plus grand nombre d'enfants est capable de nommer sans aide des indices corporels chez autrui, et ce, avec plus de rapidité.
- Tous les enfants sont capables de nommer des indices corporels chez eux et en plus grand nombre, doublant ainsi le nombre d'indices rapportés : le cœur qui bat vite est celui mentionné le plus souvent.
- Les plus âgés ont plus de facilité à les nommer chez autrui et chez eux.

*Pour les situations provoquant le stress*

- Par rapport à leur poids, un peu plus d'enfants confient vivre du stress.
- Un plus grand nombre de situations en général, non reliées au poids, soit le double, est identifié.
- Tous les enfants reconnaissent davantage de situations.
- L'école représente le contexte où il y a le plus de situations stressantes.
- Un enfant est capable de nommer une situation de stress positif.

*Pour la régulation du stress*

- Tous les enfants rapportent des moyens efficaces.
- Le nombre de moyens a presque doublé.
- Près du double sont des moyens faisant appel à des ressources internes, et la respiration est le moyen le plus utilisé.
- Le nombre de moyens par enfant a augmenté considérablement.
- Plus d'enfants utilisent une plus grande variété de moyens efficaces.

*Pour la capacité d'autogestion du stress*

- La très grande majorité des enfants perçoit et confirme qu'elle est plus élevée, ce qui est corroboré par un peu plus de la moitié des parents.
- Les stratégies de coping utilisées sont la réévaluation positive de la situation, l'évitement, la recherche de support émotionnel et la distraction.
- Plusieurs apprentissages nouveaux sont réalisés en rapport principalement au « savoir-faire », et deux moyens ressortent davantage : utiliser la respiration et taper dans un toutou, un coussin ou un sac de boxe.

***Pour les émotions à valence négative.*** La formation a suscité des apports positifs qui semblent *majeurs* pour cette autre composante du comportement global. De façon plus détaillée, les apports pour les divers éléments traités dans cette composante sont explicités dans ce qui suit.

*Pour la compréhension des émotions à valence négative*

- Tous les enfants arrivent à reconnaître davantage d'émotions à valence négative chez autrui, mais la honte demeure toujours non identifiée par la majorité.

- Tous les enfants sont capables de reconnaître un plus grand nombre de leurs propres émotions à valence négative.
- La colère demeure celle qui est nommée par tous les enfants, suivie de la tristesse, de la peur et de la honte pour un moins grand nombre.
- Un plus grand nombre de jeunes décrivent leurs émotions avec plus de précision, en termes de durée, intensité, fréquence et progression, et particulièrement pour la colère et la tristesse, en ce qui a trait surtout à la durée et l'intensité.
- Un peu plus de la moitié des enfants est capable d'évaluer l'intensité de l'une ou l'autre de leurs émotions en utilisant une échelle de 1 à 10.
- Un plus grand nombre d'enfants est en mesure d'identifier son émotion dominante.

*Pour les situations provoquant des émotions à valence négative*

- Tous les enfants reconnaissent plus de situations dans divers contextes comme l'école, la maison ou les amis.
- L'école et la maison sont les contextes qui occasionnent le plus de ces situations.
- La colère est l'émotion qui génère le plus grand nombre, suivie de la tristesse, de la peur et de la honte, mais avec une hausse importante pour celles reliées à la peur et la honte.
- Une plus grande variété de situations engendrant diverses émotions sont identifiées par les enfants.
- La majorité des jeunes parvient à identifier le type de peurs, comme de ne pas être capable, de ne pas réussir, de se faire intimider, d'engraisser, du noir, des clowns et du jugement des autres.
- Le double des enfants avoue ressentir une gamme d'émotions relativement à leur poids dans diverses situations, dont la tristesse, qui est cependant toujours présente.

*Pour la régulation des émotions à valence négative*

- Le nombre de moyens efficaces a augmenté de près du double.
- Tous les enfants utilisent davantage de moyens.
- Les moyens faisant appel à des ressources externes sont toujours en plus grand nombre.
- Les deux moyens les plus utilisés sont de parler de son ressenti avec une personne de confiance et la respiration.
- Plus d'enfants utilisent une plus grande variété de moyens.
- La colère comporte toujours le plus grand nombre de moyens efficaces, suivie de la tristesse, de la peur et de la honte, mais avec une hausse importante de moyens pour la peur et la honte.

- La moitié des enfants applique les mêmes moyens pour plusieurs de leurs émotions, et le nombre le plus élevé de moyens se rapporte à leur émotion dominante.
- La moitié des enfants reconnaît utiliser la nourriture pour se calmer.

*Pour la capacité d'autogestion des émotions à valence négative*

- Tous les enfants perçoivent et confirment qu'elle est plus élevée, ce qui est corroboré par la majorité des parents.
- Plusieurs apprentissages nouveaux sont réalisés en rapport principalement au « savoir-faire ».

***Pour les pensées à répercussions non souhaitables.*** La formation a suscité des apports positifs qui semblent *non négligeables* pour cette composante du comportement global. De façon plus détaillée, les apports pour les divers éléments traités dans cette composante sont relatés dans ce qui suit.

*Pour la présence de pensées à répercussions non souhaitables*

- Tous reconnaissent facilement ce genre de pensées chez autrui.
- Par rapport au poids, des pensées comme se penser pas bons, laids, gros, vouloir maigrir, sont toujours présentes chez la moitié des enfants, et le ventre constitue encore la partie de leur corps la moins aimée.
- Divers contextes, sans être liés au poids, engendrent aussi des pensées comme être moins bons, pas capables ou nuls, pour un peu moins de jeunes.

*Pour les situations provoquant des pensées à répercussions non souhaitables*

- Par rapport au poids, ce sont des situations concernant le manque d'habileté physique dans des activités, la présence de commentaires dévalorisants lors d'intimidation, la comparaison avec des personnes minces, l'incapacité de perdre du poids, la vision de son image dans un miroir ou le manque de confiance lors d'événements désagréables.
- Un moins grand nombre de situations en général sont rapportées par un moins grand nombre d'enfants.
- Elles sont principalement associées à la performance intellectuelle dans les matières scolaires et à la performance physique lors de jeux ou d'activités créatives.
- L'école génère le plus de ces situations.

*Pour la régulation des pensées à répercussions non souhaitables*

- Tous les enfants possèdent des moyens efficaces pour gérer leurs pensées à répercussions non souhaitables.
- Un peu plus de moyens efficaces sont utilisés.
- Les moyens faisant appel aux ressources internes sont les plus employés, parmi eux : faire plus d'efforts en persévérant et découvrir ses forces, ses richesses. Par ailleurs, celui qui est le plus utilisé comme ressource externe est de se faire encourager et réconforter.
- Le nombre de moyens détenus par chaque enfant a augmenté passablement.
- Plus d'enfants font appel à deux variétés de moyens.

*Pour la capacité d'autogestion des pensées à répercussions non souhaitables*

- La presque totalité des enfants reconnaît qu'elle est plus élevée, ce qui est corroboré par la presque totalité des parents qui l'ont remarqué principalement au regard de commentaires des jeunes plus positifs par rapport à leur corps.
- Plusieurs apprentissages nouveaux sont réalisés en rapport principalement au « savoir-être ».
- Pour la majorité, il y a augmentation de leur estime de soi.

***Pour les actions à répercussions non souhaitables.*** La formation a suscité également des apports positifs qui semblent *appréciables* pour cette autre composante du comportement global. De façon plus détaillée, les apports pour les divers éléments traités dans cette composante sont exposés dans ce qui suit.

*Pour la présence d'actions à répercussions non souhaitables (gestes d'isolement ou agressifs, paroles agressives et actions favorisant le gain de poids)*

- Tous les enfants reconnaissent facilement le geste agressif chez autrui. Par contre, le geste d'isolement demeure plus difficile à identifier sans ou avec aide. Pour le geste positif du personnage, la presque totalité des enfants est en mesure de l'identifier.
- Les gestes agressifs comme des coups de pied, des coups de poing et des poussées surviennent pour un plus grand nombre lors de colères.
- Les paroles agressives vont de mots prononcés sur un ton agressif aux jurons, en passant par les mots « poubelle ».
- Pour les actions ayant trait à la nourriture et favorisant le gain de poids, un moins grand nombre d'enfants affirme grignoter et avoir faim moins souvent.

*Pour les situations provoquant des actions à répercussions non souhaitables (gestes agressifs ou d'isolement et paroles agressives)*

- Par rapport au poids, de nouvelles situations sont révélées par des enfants intimidés provoquant chez un des gestes agressifs et chez l'autre de l'isolement.
- Un peu moins de situations en général sont rapportées.
- Une légère baisse des situations engendrant des gestes agressifs est remarquée, toujours suscités par de la colère non maîtrisée.
- Un plus grand nombre d'enfants avoue réagir avec des gestes agressifs envers autrui (combat plutôt que fuite).
- L'école est le contexte où les paroles agressives sont le moins présentes.

*Pour les conséquences des actions à répercussions non souhaitables*

- Tous reconnaissent facilement chez autrui la conséquence du geste agressif. Pour le geste d'isolement, tous y arrivent, mais avec de l'aide, et pour le geste positif, certains parviennent à identifier des conséquences positives.
- Pour les conséquences de leurs propres paroles et gestes agressifs, un plus grand nombre d'enfants les reconnaît et est plus conscient en indiquant leur nature à la maison et à l'école.
- Pour la majorité des enfants, ces actions semblent avoir peu d'incidences sur leurs relations d'amitié.
- La grande majorité des enfants a des désaccords ou des chicanes avec l'entourage, comme la plupart des enfants, qui se produisent notamment lors de jeux, de discussions sur des sujets variés, de malentendus, de confrontations physiques avec des jeunes malveillants.

*Pour la régulation des actions à répercussions non souhaitables*

- Concernant les *moyens pour gérer les actions agressives (gestes et paroles) et d'isolement*, un peu plus de moyens efficaces sont mis en pratique.
  - Ceux requérant des ressources externes sont en plus grand nombre. Parmi eux, les plus utilisés sont de frapper dans un toutou, un oreiller ou un sac de boxe, parler de son ressenti avec une personne de confiance. Par ailleurs, celui qui est le plus utilisé comme ressource interne est la respiration.
  - Plus d'enfants disposent de plus de moyens.
  - Une plus grande diversité dans le type de moyens est employée.
- Plus de *moyens diversifiés pour résoudre les conflits* sont déployés,
- La manière de *réparer des paroles ou gestes agressifs* envers autrui est faite de façon plus explicite et sincère.

- Pour les *moyens visant la gestion de la prise alimentaire*, ceux rapportés après la formation semblent être plus efficaces. Faire des choix alimentaires plus appropriés demeure le moyen le plus appliqué.

*Pour la capacité d'autogestion des actions à répercussions non souhaitables*

- La presque totalité des enfants reconnaît qu'elle est plus élevée, ce qui est corroboré par la totalité des parents ou tuteurs.
- Plusieurs apprentissages nouveaux sont réalisés en rapport principalement au « savoir-faire » et au « savoir ».

### **Apports généraux de la formation éducative**

De façon plus globale, la formation éducative a eu des apports positifs pour la totalité des enfants, ce qui est conforté par les nombreux témoignages des enfants, de même que ceux des parents ou tuteurs.

*Pour la perception d'une différence positive à l'égard du comportement en général.*

*Les enfants* la remarquent par :

- un contrôle plus élevé sur la nourriture ;
- une diminution d'actions à répercussions non souhaitables, en particulier des paroles et gestes agressifs ;
- des relations familiales plus harmonieuses ;
- des relations amicales plus vraies ;
- une augmentation du temps de sommeil ;
- une réduction du temps d'écran ;
- plus d'activités physiques comme la marche ;
- la présence plus grande d'émotions à valence positive.

*Les parents ou tuteurs* l'observent par :

- plus d'affirmation ;
- une relation plus positive par rapport à la nourriture ;
- plus de gestes affectueux ;



- une attitude plus enjouée ;
- une attitude plus positive au regard de la pratique d'activités physiques ;
- plus de performance à l'école.

***Pour le principal élément positif de la formation.*** Les éléments qui ressortent pour les enfants de même que pour les parents ou tuteurs sont :

- une plus grande capacité à gérer le stress et les émotions à valence négative ;
- une augmentation de la confiance en soi ;
- une plus grande acceptation de son corps ;
- la découverte de plusieurs qualités ou richesses (potentialités) insoupçonnées.

***Pour les apports du groupe.*** Ce dernier a été aidant pour la grande majorité des enfants, puisqu'ils ont pris conscience :

- qu'ils ne sont pas les seuls à avoir un surplus de poids ;
- qu'ils partagent sensiblement le même vécu ;
- qu'ils ont apprécié être avec des personnes semblables à eux.

Ces prises de conscience leur ont apporté :

- plus de confiance en soi ;
- plus de bonheur ;
- un enrichissement par les divers points de vue exprimés ;
- et leur ont permis d'être rassurés et moins gênés.

***Pour le sentiment d'être mal dans sa peau.*** Tous les enfants ont déclaré lors de l'entretien final que le sentiment d'être mal dans sa peau était absent, traduisant ainsi un changement positif dans la manière de se percevoir globalement dans leur corps.

## APPORTS GÉNÉRAUX

309

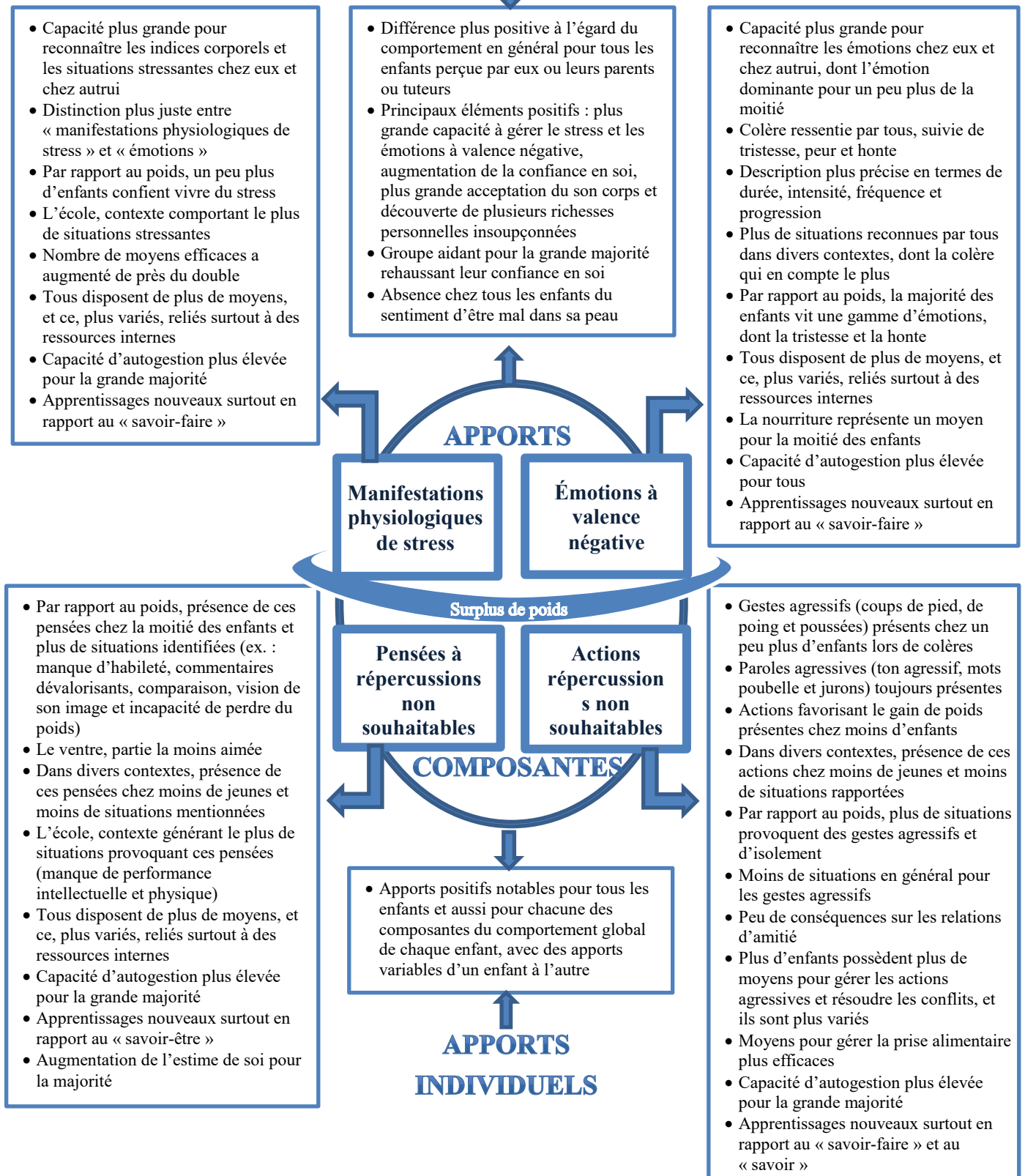


Figure 24. Illustration de la synthèse des apports de la formation éducative.

## **RETOMBÉES DE LA RECHERCHE**

Cette recherche qualitative/interprétative a permis d'expérimenter une nouvelle approche psychosocioéducative, complémentaire aux approches nutritionnelles et de l'activité physique, et d'obtenir des résultats positifs dont les retombées sont les suivantes.

### **Pour l'enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité**

- Se connaître mieux et s'autogérer plus sainement en faisant des choix constructifs face aux événements quotidiens se traduisant par une plus grande estime de soi et un mieux-être personnel.

### **Pour la recherche en obésité infantile**

- Créer de nouvelles connaissances par rapport à une population vulnérable peu étudiée que sont les enfants en surplus de poids pour contrer les aprioris face à ces personnes.

### **Pour les parents et les intervenants dans les domaines scolaire et médical**

- Poser un regard nouveau sur l'obésité infantile, regard susceptible de transformer leur manière de voir l'obésité et d'intervenir, en leur fournissant des outils simples pour y parvenir.
- Pour les intervenants du domaine scolaire, mieux connaître le vécu de l'enfant aux prises avec un problème de surplus de poids et intervenir positivement, avec plus d'aisance, auprès de ce jeune. Aussi, leur permettre de transférer cette manière d'intervenir auprès d'enfants présentant des comportements similaires, car la

gestion des émotions et la découverte de ses richesses personnelles sont des apprentissages de base auxquels tout jeune devrait avoir accès à l'école afin de développer des compétences émotionnelles et sociales.

- Pour les intervenants du domaine médical, ces activités de formation pourraient faire partie des ressources communautaires, en partenariat avec le réseau de la santé et des services sociaux, dans une approche multidisciplinaire pour la prévention et le traitement des enfants en surplus de poids en y introduisant une dimension psychosocioéducative à la portée des familles.

### LIMITES

La prudence est de mise pour l'interprétation des résultats, car cette recherche comporte certaines limites liées à la méthodologique et au mode de fonctionnement. Tout d'abord, une première limite repose sur le nombre restreint de participants pour ce genre d'activités de formation de groupe qui, en plus d'avoir un écart par rapport à l'âge, était hétérogène quant au bagage d'acquis sur la connaissance de soi et à la capacité d'expression écrite et orale. De plus, les résultats font référence à un groupe d'enfants provenant d'une seule région du Québec, soit le Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Une autre limite peut résider dans la nature du matériel de collecte de données qualitatives qui a généré beaucoup d'information, ce qui a obligé l'étudiante-chercheuse à faire une sélection des données lui apparaissant pertinentes pour répondre à la question de recherche en tenant compte du cadre théorique. De plus, par

rapport à la méthodologie de recherche, une approche mixte aurait pu être utilisée en jumelant des données quantitatives aux données qualitatives afin d'enrichir les résultats obtenus.

Aussi, un biais lié au contexte de la recherche a pu être présent, puisque l'étudiante-chercheuse et la formatrice sont coauteures du programme éducatif *À la découverte de soi*, dans lequel sont tirées les activités de formation. Toutefois, l'influence de ce biais a été réduite du fait qu'il était connu au départ et que la directrice de recherche s'est assurée de l'objectivation des résultats tout au long du processus de recherche.

En fonction des difficultés rencontrées lors de l'expérimentation nous proposons certaines recommandations pour les personnes intéressées à reproduire cette expérimentation auprès d'enfants en surplus de poids ou tout enfant vivant des conditions similaires.

- Prévoir un horaire souple pour certaines populations moins habituées à un horaire fixe afin d'éviter de reprendre la formation à plusieurs reprises.
- Faire des rappels aux parents avant chaque rencontre pour favoriser l'assiduité des enfants.
- Voir à ce que le transport soit assuré pour les enfants dans un milieu défavorisé et prévoir des mesures, le cas échéant.

- Prévoir une collation et parfois un peu plus pour les enfants dans un milieu défavorisé.
- Prévoir des copies supplémentaires des activités contenues dans le cahier du participant, car certains oublient parfois leur cahier.
- Si des enfants présentent des difficultés à l'écrit, prévoir le support de personnes externes pour assister la formatrice lors d'activités.

### **RECHERCHES FUTURES**

Il est difficile de déterminer si les apports suscités vont perdurer avec le temps et s'ils sont suffisants pour provoquer un changement durable dans le comportement des enfants à long terme. Dans cette optique, il serait pertinent de réaliser une étude longitudinale sur le suivi des enfants afin de mesurer les retombées à moyen et long terme d'une telle formation éducative. Cette étude permettrait de savoir si les apports constatés vont se maintenir avec le temps, de voir comment le comportement global évolue dans le temps à la période de l'adolescence et du jeune adulte, constater ce qui a le plus d'impacts pour les enfants, et à rebours, apporter des modifications à la formation offerte. De plus, une étude à plus long terme pourrait permettre de constater si la formation a une incidence sur la prise de poids des jeunes ou si ces derniers cheminent vers une plus grande acceptation de leur corps. Il serait également intéressant d'examiner les différences entre les garçons et les filles après une telle formation afin d'évaluer les différences entre les genres.

## **Conclusion**

En somme, nous pouvons affirmer que le but de cette recherche est atteint, car elle a permis de donner la parole à cette population vulnérable qu'est l'enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité afin de mieux comprendre ce qu'il vit. De plus, par une formation sur la connaissance de soi, elle a aussi permis à chacun des enfants d'enrichir son coffre à outils pour une meilleure gestion de son comportement global en rehaussant significativement la capacité d'autogestion face aux événements quotidiens, procurant ainsi plus de confiance en soi et un mieux-être personnel.

Pour y arriver, un portrait du comportement global de ces enfants a d'abord été dressé avant et après la formation éducative basée sur le programme *À la découverte de soi*. Puis, une analyse comparative de ces deux portraits a fait ressortir la nature des apports d'une telle formation pour chacune des composantes du comportement global. *Pour les manifestations physiologiques de stress*, la grande majorité des d'enfants est capable de reconnaître un plus grand nombre d'indices corporels de stress et ceux d'autrui de même qu'une plus grande diversité de situations stressantes. De plus, leur capacité d'adaptation est augmentée, car ils disposent d'une plus grande variété de moyens efficaces faisant appel notamment à leurs ressources internes pour faire face au stress. Cette hausse de moyens fait en sorte que la grande majorité affirme percevoir une meilleure capacité d'autogestion.



*Pour les émotions à valence négative*, leur métacognition est rehaussée par une compréhension accrue de leurs émotions et de celles d'autrui, de même qu'une régulation plus efficace. En effet, tous les enfants sont capables de reconnaître, de nommer un plus grand nombre de leurs émotions dans diverses situations et de les décrire avec plus de précision. Aussi, un plus grand nombre arrive à identifier l'émotion dominante. De plus, ils ont recours à une plus grande diversité de moyens faisant appel à des ressources externes. Cette progression a eu pour conséquence de hausser significativement leur capacité d'autogestion émotionnelle.

*Pour les pensées à répercussions non souhaitables*, la présence de ces pensées dévalorisantes et les situations les provoquant sont diminuées. Aussi, pour les gérer, la grande majorité des enfants a recours à un plus grand nombre de moyens et plus diversifiés qui font appel à leurs ressources internes. De plus, plusieurs nouveaux apprentissages ont été réalisés principalement en rapport avec le « savoir-être », ce qui se traduit pour la majorité par la perception d'une meilleure capacité d'autogestion et par l'augmentation de leur estime de soi.

*Pour les actions à répercussions non souhaitables*, la présence de paroles et gestes agressifs de même que les situations en général les provoquant sont diminuées, et les enfants osent se confier davantage. Aussi, la plupart reconnaissent avec plus de réalisme les conséquences de leurs paroles et leurs gestes agressifs. De plus, les moyens efficaces pour les gérer sont plus nombreux et diversifiés, et ils reposent sur

plusieurs nouveaux apprentissages dans les différents types de savoir, ce qui a engendré, chez la grande majorité, la perception d'une meilleure capacité d'autogestion.

Pour terminer, la trajectoire de l'évolution des composantes du comportement global de chacun des enfants a été tracée, ce qui a permis de constater que la formation éducative a également suscité un apport positif notable pour tous les enfants, et ce, pour chacune des composantes du comportement global de chacun, avec toutefois des apports variables d'un enfant à l'autre.

Ajoutons que cette étude amène un regard neuf face à la problématique de surplus de poids chez les enfants en proposant une nouvelle approche psychosocioéducative permettant de mieux comprendre et d'expliquer le sens de la réalité vécue par ces enfants et de les outiller. Nous espérons que les résultats de cette recherche pourront susciter des prises de conscience auprès de la population en général et particulièrement auprès des parents et des divers intervenants afin d'améliorer l'intervention auprès de ces enfants et de déboucher sur des stratégies multidisciplinaires efficaces pour soutenir leur famille et eux. Nous croyons profondément qu'ils portent en eux la solution à cette pandémie qui sévit partout dans le monde.

***Investir dans la formation des enfants sur la connaissance de soi, c'est leur donner des outils pour la vie afin qu'ils aient plus de pouvoir personnel.***

## Références

## Références

- Abdoulaye, D. (2006). *Stress, axe corticotrope et caractéristiques nutritionnelles et métaboliques*. INAPG (AgroParisTech).
- Adamo, K. B., Ferraro, Z. M., Goldfield, G., Keely, E., Stacey, D., Hadjiyannakis, S., ... Barrowman, N. J. (2013). The Maternal Obesity Management (MOM) Trial Protocol: A lifestyle intervention during pregnancy to minimize downstream obesity. *Contemporary Clinical Trials*, 35(1), 87-96. doi: 10.1016/j.cct.2013.02.010
- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anstett, É., Arsenault, P.-É., Guilbert-Couture, A., Héronneau, C., Michaud, M., Namoro, A., & Tourigny, A. (2014). *La prévention de l'obésité au Québec : portrait analytique des initiatives et politiques gouvernementales visant les jeunes: rapport final présenté à la Plateforme d'évaluation en prévention de l'obésité*. Québec, (Québec): ENAP, Centre de recherche et d'expertise en évaluation (CREXE). Repéré à <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2014/09/030673818.pdf>
- Association française d'étude et de recherche sur l'obésité. (2017). L'association AFERO: les missions. Repéré à [http://www.afero.fr/FR/1\\_association\\_afero/les\\_missions.asp](http://www.afero.fr/FR/1_association_afero/les_missions.asp)
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives - Hors série*, (2), 98-114.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches Qualitatives, Entretiens de groupe: concepts, usages et avantages*, 29(1), 28-49.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'Éducation. *Revue des sciences de l'Éducation*, 38(1), 23-45.
- Basdevant, A., Aron-Wisnewski, J., & Clément, K. (2011). *Traité de médecine et chirurgie de l'obésité*. Paris: Lavoisier.
- Beck, A. R. (2015). Psychosocial aspects of obesity. *NASN School Nurse*, 31(1), 23-27. doi: 10.1177/1942602X15619756

- Bélair, F. (1996). *Pour le meilleur... Jamais le pire*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Bélair, F. (2006). *Choisir de changer: neuf stratégies gagnantes*. Montréal: Chenelière-Éducation.
- Blondin, D. (2005). L'observation en situation en milieu scolaire: dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives - Hors série*, (2), 18-37.
- Blouin, C., Hamel, D., Lamontagne, P., Lo, E., & Martel, S. (2016). *L'obésité et l'embonpoint: quels sont les impacts économiques au Québec?* (Vol. 11). Québec: Institut national de santé publique du Québec, Bureau d'information et d'études en santé des populations. Repéré à [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2126\\_obesite\\_embonpoint\\_impacts\\_economiques.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2126_obesite_embonpoint_impacts_economiques.pdf)
- Boulé, C. (2016). Cortisol, l'hormone méconnue du stress. *Chatelaine*. Repéré à <https://fr.chatelaine.com/sante/cortisol-lhormone-meconnue-du-stress/>
- Caër, C. (2016). *Inflammation du tissu adipeux au cours de l'obésité humaine: implication des lymphocytes Th 17*. Université Pierre et Marie Curie, Paris VI. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01390654>
- Chabot, D. (2000). *Maîtrisez vos émotions par l'intelligence émotionnelle*. Montréal: Les éditions Quebecor.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2012). Émotions et cognitions en classe. 13. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- d'Autume, C., Musher-Eizenman, D., Marinier, E., Viarme, F., Frelut, M. L., & Isnard, P. (2012). Conduites alimentaires et symptômes émotionnels dans l'obésité infantile : étude exploratoire transversale à partir d'autoquestionnaires chez 63 enfants et adolescents. *Archives de pédiatrie*, 19(8), 803-810. doi: 10.1016/j.arcped.2012.05.001
- Daniels, S. R. (2006). The consequences of childhood overweight and obesity. *Future Of Children*, 16(1), 47-57.
- Deslaurier, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, & col. (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques* (pp. 85-111). Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Meylan, N. (2013). Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants, Quelle formation? Dans J. Pharand, & M. Doucet (Éds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* (pp. 96-115). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Faucher, P., & Poitou, C. (2016). Physiopathologie de l'obésité. *Revue de rhumatisme monographies*, 83, 6-12. doi: 10.1016/j.monrhu.2015.08.002
- Filliozat, I. (1999). *Au coeur des émotions de l'enfant: comprendre son langage, ses rires et ses pleurs*. Paris: Éditions Jean-CLaude Lattès.
- Fortin, B. (2018). La honte. *Psychologie Québec*. Repéré à <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/la-honte>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Foucart, J., De Buck, C., & Verbanck, P. (2012). Étude factorielle des composantes psychopathologiques de l'obésité sévère chez l'adolescent. *L'encéphale*, 38(4), 310-317. doi: 10.1016/j.encep.2011.06.004
- Gaulin, L., Otis, M., Sabourin, S., Savard, D., & Tremblay, L. (2002a). *L'intelligence émotionnelle, un véhicule à utiliser*. St-Félicien: Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, École Mgr Bluteau.
- Gaulin, L., Otis, M., Sabourin, S., Savard, D., & Tremblay, L. (2002b). Le processus de gestion des émotions. Dans *L'intelligence émotionnelle: un véhicule à utiliser* (pp. 130-141). St-Félicien: Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, École Mgr Bluteau.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique de la recherche à la collecte des données* (5e, pp. 391-414). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Glasser, W. (1997). *La théorie du choix*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Glasser, W. (1998). *La liberté de choisir, s'affirmer sans contrôler*. Montréal: Les Éditions Logiques inc.

- Gohier, C. (2011). Chapitre 4. Le cadre théorique. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (3e, pp. 83-107). Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle 1: comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle 2: cultiver ses émotions pour s'épanouir au travail*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2009). Chapitre 2, Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. Dans D. Sander, & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 41-76). Paris: Dunod.
- Granger, L., & St-Pierre-Gagné, S. (2014). Le première source d'intimidation à l'école: le poids. *Bulletin de santé publique de l'ASPQ*, 38(1), 1-12.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école, Comment les neurosciences et sociales peuvent changer l'éducation*. Paris: Les Arènes, Robert Lafont.
- Hazano, O., Kaiser, S., & With, S. (2009). Chapitre 9, Stress et coping: un état des lieux. Dans D. Sander, & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 289-313). Paris: Dunod.
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. (2012). *Traitement de l'obésité des enfants et des adolescents en 1re et 2e ligne: guide de pratique clinique. Volet 1*. Québec: Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). Repéré à [https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/GuidePratique/Obesite/GPC\\_TraitementObesiteEnfantsAdolescents\\_Volet1.pdf](https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/GuidePratique/Obesite/GPC_TraitementObesiteEnfantsAdolescents_Volet1.pdf)
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux. (2017). À propos de l'institut: mission. Repéré à <https://www.inesss.qc.ca/a-propos/a-propos-de-linstitut.html>
- Institut, Q. B. (2020). The limbic system. Repéré à <https://qbi.uq.edu.au/brain/brain-anatomy/limbic-system>
- Kaiser, S., Wehrle, T., & Schenkel, K. (2009). Chapitre 3: Expression faciale. Dans D. Sander, & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 77-108). Paris: Dunod.

- Koukourikos, K., Lavdaniti, M., & Avramika, M. (2013). An overview on childhood obesity. *Progress in Health Sciences*, 3(1), 128-133.
- Krukowski, R. A., West, D. S., Philyaw Perez, A., Bursac, Z., Phillips, M. M., & Raczynski, J. M. (2009). Overweight children, weight-based teasing and academic performance. *International journal of pediatric obesity : IJPO : an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 4(4), 274. doi: 10.3109/17477160902846203
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J.-P. Deslaurier (Éd.), *Le méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-64). Sillery: Presses Universitaires du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (2000). Chapitre 2, Étapes de l'analyse de contenu. Modèle général. Dans *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi* (pp. 53-123). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2005). Développement de la compétence émotionnelle: Utilisation d'activités interactives-réflexives pour assurer le suivi parental en mathématiques. Dans L. Lafortune, M. F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, & O. Albanese (Éds.), *Pédagogie et psychologie des émotions: Vers la compétence émotionnelle* (pp. 35-55). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Robertson, A. (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique. Dans L. Lafortune, M. F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, & O. Albanese (Éds.), *Pédagogie et psychologie des émotions: Vers la compétence émotionnelle* (pp. 61-84). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., St-Pierre, L., & Daniel, M. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement: Analyse des manifestations des émotions dans un contexte de changement. Dans L. Lafortune, M. F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, & O. Albanese (Éds.), *Pédagogie et psychologie des émotions: Vers la compétence émotionnelle* (pp. 89-118). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.



- Lafranchise, N., Lafortune, L., & Rousseau, N. (2013). Prise en compte des émotions, compétences émotionnelles et accompagnement socioconstructiviste en insertion professionnelle. Dans J. Pharand, & M. Doucet (Éds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 146-173). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lamontagne, P., & Hamel, D. (2016). *Surveillance du statut pondéral mesuré chez les enfants du Québec: état de la situation jusqu'en 2013*. Québec, Québec: Institut national de santé publique du Québec, Bureau d'information et d'études en santé des populations. Repéré à <https://www.inspq.qc.ca/publications/2142>
- Latzer, Y., & Stein, D. (2013). A review of the psychological and familial perspectives of childhood obesity. *Journal of eating disorders*, 1(7), 13. Repéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4081713/pdf/2050-2974-1-7.pdf>
- Lazarus, R. S. (2001). Relational Meaning and Discrete Emotions. Dans K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Éds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 37-50). Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=mylibrary&ezurl=http://www.mylibrary.com?id=83302>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lecerf, J.-M. (2006). Stress et obésité. *Nutrition clinique et métabolisme*, 20(2), 99-107. doi: 10.1016/j.nupar.2006.04.005
- Lecerf, J.-M. (2011). L'obésité: une maladie orpheline? *Correspondances en métabolismes hormones diabètes et nutrition*, XV(4), 90.
- Lecerf, J.-M. (2012). Stress social et obésité abdominale. *Correspondances en métabolismes hormones diabètes et nutrition*, XVI(1-2). Repéré à <http://www.edimark.fr/Front/frontpost/getfiles/18233.pdf>
- Leduc, F. (1983). William Glasser, États d'esprit- La puissance des perceptions, Éditions Le Jour, Montréal, 1982. *Santé mentale au Québec*, 81, 148-153.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative: analyser sans compter ni classer*. Belgique: De Boeck Superior.

- Lobstein, T. (2010). L'ampleur et les risques de l'épidémie internationale d'obésité chez les enfants. Dans Organisation de coopération et de développement économiques (Éd.), *L'obésité et l'économie de la prévention: objectif santé* (pp. 117-125). Paris: Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress : des conclusions scientifiques, une présentation facile*. Montréal: Éditions au Carré.
- Lupien, S. (2015). L'histoire de la science du stress : de Hans Selye à la découverte des anti-inflammatoires. *Santé mentale au Québec*, 40(2), 275-286.
- Maher, E. (2004). Health-related quality of life of severely obese children and adolescents. *Child Care, Health and Development*, 30(1), 94-95.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches Qualitatives - Hors série*, (2), 5-17.
- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 115-133). Montréal: Gaëtan Morin.
- Mendelson, B. K., & White, D. R. (1985). Development of self-body-esteem in overweight youngsters. *Developmental Psychology*, 21(1), 90-96.
- Niemen, P., & LeBlanc, C. M. (2012). *Les aspects psychosociaux de l'obésité chez les enfants et les adolescents*. Repéré à <http://www.cps.ca/fr/documents/position/psychosociaux-obesite-enfants-adolescents>
- OECD. (2014). Obesity Update 2014. Repéré à <http://www.oecd.org/health/obesity-update.htm>
- OECD. (2018). Obesity Update 2017. Repéré à <http://www.oecd.org/els/health-systems/obesity-update.htm>
- OECD. (2019a). Health at a Glance 2019: OECD indicators: Overweight and obesity among children. Repéré à <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/010c22fe-en/index.html?itemId=/content/component/010c22fe-en>

- OECD. (2019b). Heavy Burden of Obesity: The Economics of Prevention, A quick guide for policy makers. Repéré à <https://www.oecd.org/health/health-systems/Heavy-burden-of-obesity-Policy-Brief-2019.pdf>
- Office québécois de la langue française. (1979a, 2012). Le grand dictionnaire terminologique: hypothalamus. Repéré le 16 mai 2017, à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Office québécois de la langue française. (1979b). Le grand dictionnaire terminologique: colite ulcéreuse. Repéré le 22 avril 2018, à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Office québécois de la langue française. (1991, 2012). Le grand dictionnaire terminologique: système limbique. Repéré le 7 avril 2018, à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Office québécois de la langue française. (1998). Le grand dictionnaire terminologique: tronc cérébral. Repéré le 21 avril 2018, à [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8436565](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8436565)
- Office québécois de la langue française. (1999, 2012). Le grand dictionnaire terminologique: comorbidité. Repéré le 22 février 2017, à [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8384740](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8384740)
- Office québécois de la langue française. (2008, 2012). Le grand dictionnaire terminologique: épigénétique. Repéré le 4 avril 2017, à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Office québécois de la langue française. (2009, 2012). Le grand dictionnaire terminologique: morbidité. Repéré le 22 février 2017, à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Office québécois de la langue française. (2015, 2012). Le grand dictionnaire terminologique: système nerveux autonome. Repéré le 25 avril 2017, à [http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=19482597](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=19482597)
- Ogilvie, K. K., & Eggleton, A. (2016). *L'obésité au Canada : une approche pansociétale pour un Canada en meilleure santé*. Ottawa (Ontario): Sénat du Canada, Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie. Repéré à [http://www.parl.gc.ca/content/sen/committee/421/SOCI/Reports/2016-02-25\\_Revised\\_report\\_Obesity\\_in\\_Canada\\_f.pdf](http://www.parl.gc.ca/content/sen/committee/421/SOCI/Reports/2016-02-25_Revised_report_Obesity_in_Canada_f.pdf)

- Organisation de coopération et de développement économiques. (2017). L'Organisation de coopération et de développement économiques: notre mission. Repéré à <http://www.oecd.org/fr/apropos/>
- Organisation mondiale de la santé. (2017). Surpoids et obésité: définitions. Repéré à [http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood\\_what/fr/](http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_what/fr/)
- Papin, F. (2014). Épidémie d'obésité: un échec de la médecine? *L'actualité médicale*, 35(15), 12-20.
- Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, 92(4), 545-557. doi: 10.3406/psy.1992.29539
- Peiffer, C. (2020). Est-il possible de se défaire de ses pensées négatives. Repéré à <https://www.leblogdesrapportshumains.fr/pensees-negatives/>
- Personnalité et Relations Humaines-International. (1997). Approche globale de la personne. Dans *La personne et sa croissance : fondements anthropologiques et psychologiques de la formation PRH* (pp. 45-56). Poitiers, France: PRH-International.
- Plancherel, B. (2001). Le stress psychologique. Dans M. Dumont, & P. Bernard (Éds.), *Stress et adaptation chez l'enfant*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Plutchik, R. (1980). Roue des émotions. Repéré à [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plutchik-wheel\\_fr.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plutchik-wheel_fr.svg)
- Pons, F. (2014). *La compréhension des émotions à l'école* [Présentative pour l'Université d'Oslo].
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. Dans L. Lafortune, & P. Mongeau (Éds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 7-28). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2005). La compréhension des émotions chez l'enfant: Entre affect et intellect. Dans L. Lafortune, M. F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons, & O. Albanese (Éds.), *Pédagogie et psychologie des émotions : Vers la compétence émotionnelle* (pp. 183-202). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapierrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Puhl, R. M., & Heuer, C. A. (2009). The stigma of obesity: A review and update. *Obesity*, 17(5), 941-964.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive* (Éd. ent. rev. et augm.). Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine): ESF éditeur.
- Réseau d'actions en santé cardiovasculaire. (2014). Mission et cause. Repéré à <http://clinique180.com/fr/page/mission-et-cause>
- Robert, P., Rey-Debove, J., & Rey, A. (2017). Le Grand Robert de la langue française. Repéré à <https://gr.bvdep.com/robert.asp>
- Rofey, D., Kolko, R., Iosif, A.-M., Silk, J., Bost, J., Feng, W., ... Dahl, R. (2009). A Longitudinal Study of Childhood Depression and Anxiety in Relation to Weight Gain. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(4), 517-526. doi: 10.1007/s10578-009-0141-1
- Royer, C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches qualitatives, Hors Série- 5*, 82-98. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Royer, N., Cinq-Mars, U., & Royer Mireault, L. (2013). Souffrir d'anxiété sociale en classe. Dans J. Pharand, & M. Doucet (Éds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* (pp. 116-135). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/reader.action?docID=4796792&query=>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. Dans R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Éds.), *The Handbook of Emotional Intelligence : theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (1st, pp. 68-92). San Francisco: Jossey-Bass.

- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Paris: Dunod.
- Santé Canada. (2013). Graphique de l'IMC. Repéré à [http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/weights-poids/guide-ld-adult/bmi\\_chart-graph\\_imc-fra.php](http://www.hc-sc.gc.ca/fn-an/nutrition/weights-poids/guide-ld-adult/bmi_chart-graph_imc-fra.php)
- Sassi, F. (2010). *L'obésité et l'économie de la prévention : objectif santé*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- Sauvé, R. (1997). *Le Dr Hans Selye : le père du stress*. Montréal: Lidec.
- Savard, D., & Savard, L. (2009). *Guide d'animation à l'usage de l'éducateur: programme À la découverte de soi*. St-Félicien, Québec: s.n.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillon scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives - Hors série*, (5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 293-316). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011a). Chapitre 6, La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), (3e, pp. 123-147). Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Savoie-Zajc, L. (2011b). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e, pp. 123-147). Québec: Erpi.
- Schiltz, L., & Matera, A.-B. (2013). Obésité, régulation émotionnelle, estime de soi. Étude comparative et structurale à méthodologie quantitative et qualitative intégrée. *L'évolution psychiatrique*, 78, 625-640. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1016/j.evopsy.2013.02.008>
- Schwimmer, J. B., Burwinkle, T. M., & Varni, J. W. (2003). Health-Related Quality of Life of Severely Obese Children and Adolescents. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 289(14), 1813-1819.
- Selye, H. (1962). *Le stress de la vie: le problème de l'adaptation*. Paris: Gallimard.
- Selye, H. (1974). *Stress sans détresse*. Montréal: la Presse.

- Servant, D. (2007). 5 - Trouble de l'adaptation et gestion du stress. Dans *Gestion du stress et de l'anxiété (2e édition)* (pp. 153-190). Paris: Elsevier Masson.  
Repéré à <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9782294075933500052>
- Servant, D. (2012a). Chapitre 4-Relations entre stress et anxiété. Dans *Gestion du stress et de l'anxiété (3e édition)* (pp. 51-72). Issy-les-Moulineaux [France]: Elsevier Masson.
- Servant, D. (2012b). Chapitre 6-Gestion du stress: principes et indications. Dans *Gestion du stress et de l'anxiété (3e édition)* (pp. 105-119). Issy-les-Moulineaux [France]: Elsevier Masson.
- Servant, D. (2012c). *Gestion du stress et de l'anxiété* (3e éd.). Issy-les-Moulineaux [France]: Elsevier Masson.
- Steiner, C. (2011). *L'A.B.C. des émotions: un guide pour développer force émotionnelle et intelligence émotionnelle*. Paris: InterÉditions.
- Tappy, L. (2006). Réponses neuroendocriniennes au stress et maladies métaboliques. *Nutrition clinique et métabolisme*, 20, 95-98. doi: 10.1016/j.nupar.2006.04.004
- Tomiyama, J. A. (2014). Weight stigma is stressful. A review of evidence for un cyclic obesity/weight-based stigma model. *Appetite*, 82, 8-15. doi: 10.1016/j.appet.2014.06.108
- Tounian, P., Zermati, J.-P., & Apfeldorfer, G. (2007). Surpoids et obésité: tous égaux? Positions du groupe de réflexion sur l'obésité (GROS) pour une prise en charge adaptée. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 20(8), 350-353. doi: 10.1016/j.jpp.2007.11.005
- Treillet, V. (2013). *Compréhension des émotions, inhibition et évaluation subjective chez des enfants présentant ou non une déficience intellectuelle*. Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depote.uqtr.ca/6880/1/030492770.pdf>
- Trudel, L., Simard, C., & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives - Hors série*, 5, 38-45. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

- Vienneau, R. (2017). Le courant humaniste. Dans *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques* (3e, pp. 218-267). Montréal: Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Education.
- Wang, F., Wild, T. C., Kipp, W., Kuhle, S., & Veugelers, P. J. (2009). L'influence de l'obésité infantile sur le développement de l'estime de soi. Dans *Rapports sur la santé* (Vol. 20, pp. 21-28).
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors série-numéro 3*(Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative). Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Wanlin2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf)
- Wexler, M. N. (2000). Intelligence émotionnelle: aperçu et évaluation. *Optimum, La revue de gestion du secteur public*, 30(2 ), 1-9. Repéré à [http://www.optimumonline.ca/pdf/30-2/emotional\\_intelligence\\_fr.pdf](http://www.optimumonline.ca/pdf/30-2/emotional_intelligence_fr.pdf)
- Wranik, T. (2009). Chapitre 12, La personnalité et les émotions. Dans D. Sander, & K. R. Scherer (Éds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 359-382). Paris: Dunod.
- Yanovski, J. A. (2015). Pediatric obesity: An introduction. *Appetite*, 93(10), 3-12.
- Ziegler, O. (2000). Physiopathologie de l'obésité: facteurs nutritionnels et régulation de la balance énergétique. *Annales d'endocrinologie*, 61(6), 12-23.
- Ziegler, O., Bertin, E., Jouret, B., Calvar, R., Sanguignol, F., Avignon, A., & Basdevant, A. (2014). Éducation thérapeutique et parcours de soins de la personne obèse. *Obésité*, 9(4), 302-328. doi: 10.1007/s11690-014-0466-1



**Appendice A**  
Description du programme éducatif *À la découverte de soi*

« Donnez aux enfants des outils pour la vie ».

« Être heureux ça s'apprend à tout âge ».

### **Ce qu'est le programme *À la découverte de soi* ?**

C'est un programme éducatif axé sur la découverte de soi. Centré sur le développement personnel de l'enfant, il l'invite à une aventure qui lui permettra de mieux se connaître par l'intermédiaire d'une exploratrice de son âge, Zoom, qui fait un voyage dans son monde intérieur<sup>38</sup>.

Sa structure est basée sur une vaste analogie avec le voyage et la géographie physique en comparant le monde intérieur au monde terrestre afin de bien comprendre cette notion abstraite. C'est pourquoi, Zoom parcourt des continents, des pays, des îles et y découvre toutes sortes de paysages. Chaque continent représente alors une composante de la personne : le Biologique (le corps), le Logique (la tête), l'Émotif (les émotions), l'Unique (l'être) et l'Indique (la voix profonde ou le guide intérieur). Cette façon de structurer le programme permet d'expliquer de façon simple et originale le fonctionnement psychologique global de la personne.

### **À qui s'adresse-t-il ?**

- Aux enfants de 5 à 12 (13) ans.
- Aux éducateurs (parents, grands-parents, enseignants, intervenants sociaux) intéressés à accompagner l'enfant dès son jeune âge dans la découverte de son monde intérieur.

### **Quelle en est l'origine ?**

- Le programme est né d'un questionnement d'un jeune élève de deuxième année lorsqu'une des coauteures enseignait et qu'elle parlait du monde intérieur. Cette question a été le déclencheur de cette aventure : « Comment on fait pour entrer dans notre monde intérieur et faire grandir notre soleil ? » Cette préoccupation de l'enfant rejoint ainsi la philosophie de Maslow sur les besoins fondamentaux où toute personne, peu importe son âge, aspire à son plein épanouissement, ce qui représente le sommet de la pyramide des besoins. Le programme épouse cette théorie humaniste (Vienneau, 2017).

### **Quelle est sa finalité ?**

- Éduquer l'enfant à la découverte et au développement de son monde intérieur afin qu'il y trouve son trésor intérieur, source de bonheur.

---

<sup>38</sup> Le monde intérieur est un terme simple et général, utilisé en opposition avec le monde extérieur visible. Il désigne un monde abstrait, invisible, mais bien réel, vaste et complexe, faisant référence à ce qui se passe à l'intérieur de la personne et qui la définit comme personne unique (dimension psychoaffective de la personne) (Savard & Savard, 2009).

### Quels en sont les objectifs ?

- Amener l'enfant à découvrir son monde intérieur afin qu'il puisse se connaître davantage dans ses forces et ses limites.
- Développer toutes les dimensions de la personne qu'est l'enfant : physique, psychologique et spirituelle.
- Outiller l'enfant face aux situations de la vie et aux difficultés qu'il a ou aura à affronter à l'école, dans sa famille ou dans son milieu social.
- Apprendre à l'enfant à faire des choix constructifs pour sa vie.
- Fournir un vocabulaire de base relatif au monde intérieur et si possible l'enrichir.
- Développer des attitudes de base telles l'ouverture, l'empathie et la détermination.
- Outiller l'éducateur dans sa tâche d'accompagnement de l'enfant dans cette aventure.

### Quelles sont ses composantes ?

- **Une collection de six livres d'histoire** présentant les aventures de Zoom qui visite les cinq continents de son monde intérieur, illustrée avec 47 aquarelles.  
Le 1<sup>er</sup> livre prépare au voyage qui se déroulera dans les cinq autres livres, chacun présentant une facette du monde intérieur. Cette collection de livres contient des notions de base pour la découverte du monde intérieur et peut être utilisée sans le *Guide d'animation à l'usage de l'éducateur*. Ces livres peuvent être lus dans n'importe quel ordre puisqu'il existe un résumé au début de chacun des cinq derniers livres.
- **Un *Guide d'animation à l'usage de l'éducateur*** qui permet à ce dernier d'animer des activités en lien avec l'aventure de Zoom et d'approfondir les découvertes de l'exploratrice. Ce document comporte 22 modules, 58 annexes (321 pages) et de multiples pistes d'exploitation.
- **Un cahier d'activités pour l'enfant**, intitulé *Atlas du monde intérieur*, permet de personnaliser le voyage de chacun. Il comporte 129 activités totalisant 70 heures.
- **Autres composantes** pour enrichir ce programme : une chanson *Au cœur de soi* (1 refrain et 6 couplets), une poupée Zoom et son toutou Zoomy, ainsi qu'une carte du monde intérieur grand format.
- Des outils complémentaires pour approfondir un thème spécifique : les habiletés sociales, l'attention et la concentration, la motivation et l'autocontrôle.

### Quelles valeurs véhicule-t-il ?

Le programme s'inscrit dans le courant pédagogique humaniste et il en partage les assises et les valeurs. Fondamentalement, ce courant est centré sur les besoins de la personne, son actualisation, son bonheur et sa quête de sens. Ses valeurs sont l'unicité de la personne, l'autonomie, la coopération, le développement personnel et social, l'ouverture à une dimension spirituelle.

Dans le même ordre d'idée, le programme adopte les valeurs suivantes :

- **Éducation**

- Éduquer un enfant, c'est lui apprendre à conscientiser ses propres ressources et lui apprendre comment les utiliser pour qu'il puisse faire face aux défis que la vie lui présentera.
- Le développement de la personne passe par l'éducation et il en est de même pour l'avancement d'une société.
- L'apprentissage du monde intérieur est nécessaire afin de se vivre au quotidien d'une manière autonome et responsable. Son langage s'apprend comme on le fait pour les matières académiques.

- **Amour des enfants**

- Cet amour se traduit par un regard qui va au-delà des comportements ou de la difficulté, qui considère l'enfant dans sa globalité.
- Un amour avec un regard ajusté, c'est-à-dire qui sait reconnaître les beautés de l'enfant, mais aussi qui sait voir les difficultés et qui l'aide.
- Un amour qui se traduit par des gestes tendres, qui s'exerce avec une autorité bienveillante avec un encadrement et un réalignement au besoin.
- Un amour qui se traduit aussi par des paroles qui sécurisent, consolent, encouragent, encadrent et qui misent sur le positif.

- **La croissance personnelle**

- Elle constitue une démarche visant l'épanouissement de la personne vers ce pour quoi elle est faite, sa nature profonde, son unicité. Elle donne du sens à la vie et c'est le travail de toute une vie.
- La connaissance de soi permet de développer de l'autonomie et de devenir un bon gestionnaire de son monde intérieur, de mieux le gérer.

- **Bonheur**

- Il représente la finalité du programme qui vise à ce que chaque enfant soit heureux avec lui et avec les autres.

### **Quel en est le contexte d'utilisation ? Comment l'utilise-t-on ?**

Le programme peut être utilisé dans divers contextes selon les besoins de l'enfant.

- **Au plan scolaire**

- Éducation et prévention.
- Approche orientante.
- Support au Renouveau pédagogique.
- Support aux problèmes reliés à la gestion de la classe : manque d'estime de soi, de confiance en soi et d'autonomie, relations non harmonieuses, agressivité, conflit, manque de concentration, immaturité, manque d'effort, incapacité de prendre des décisions constructives, incapacité à se détendre, inacceptation de son corps, problème de poids, de sédentarité.
- Support aux intervenants scolaires.

- **Au plan familial**

- Les parents ou les grands-parents créent un moment d'intimité avec l'enfant en s'appropriant le contenu des histoires.
- Les parents ou les grands-parents partagent plus en profondeur avec l'enfant les notions de l'histoire en faisant, à leur rythme et selon les disponibilités de la famille, les activités prévues au programme dans le guide d'animation. Ces moments privilégiés constituent des temps d'échanges, de partage et favorisent les liens d'attachement.
- Les parents ou les grands-parents voient une partie du programme selon les difficultés de l'enfant telles que mentionnées dans la section précédente.
- **Au plan communautaire**
  - Un éducateur intéressé par le programme forme un groupe d'enfants et les guide selon deux modalités :
    - Par parcours : le programme est vu en totalité et est échelonné sur quatre parcours en deux ans (70 heures). Chaque parcours comporte des rencontres de 2,5 heures qui ont lieu toutes les deux semaines.
    - Par thèmes : le programme est vu à partir d'un thème donné selon les besoins des enfants. Le nombre d'heures et de rencontres varie selon le thème. Les thèmes vus sont la gestion des émotions, la découverte des richesses, les besoins du corps, les choix constructifs, la résolution de problème, le développement des habiletés sociales, l'affirmation de soi, la motivation, l'attention et la concentration, la résolution des conflits et l'autocontrôle.
- **Au plan social**
  - Un psychologue, un psychoéducateur ou un intervenant social voit en totalité ou en partie le programme, selon les besoins des enfants qu'il accompagne

### **Quelles en sont les caractéristiques ?**

- **Novateur**
  - Le programme utilise une approche globale et intégratrice des différentes dimensions de la personne autant physique, psychologique que spirituelle.
  - Il est davantage axé sur le côté préventif des problématiques pouvant être vécues par les enfants, tout en permettant une approche corrective par rapport à une problématique particulière.
  - C'est toujours le même personnage, Zoom, qui fait le voyage à travers les cinq continents ; ce qui constitue un fil conducteur qui est très aidant pour l'apprentissage.
- **Pédagogique**
  - Les activités respectent une démarche progressive d'apprentissage du monde intérieur de l'enfant avec des moyens didactiques adaptés pour lui.
  - Une grande diversité de moyens pédagogiques est utilisée (47), allant de l'analogie à la visualisation en passant par l'introspection, les échanges, les schémas à compléter, les questions, les dessins ou bricolages, le journal de bord.

- **Pertinent**
  - Il répond à un besoin chez l'enfant d'être outillé pour faire face aux problèmes qu'il est appelé à vivre de plus en plus jeune.
- **Structurant**
  - Il est construit à partir d'un modèle de base simplifié des composantes de la personne facilement compris par les enfants.
- **Polyvalent et souple**
  - Il peut être utilisé en partie ou en totalité (70 h), selon le besoin et le temps disponible. Il est possible de travailler en prévention ou de façon corrective pour régler une problématique.
  - Il peut être utilisé dans différents contextes (scolaire, familial, communautaire ou social) et par divers utilisateurs (parents, grands-parents, enseignants ou intervenants sociaux).
- **Attrayant**
  - De nombreux éléments spéciaux suscitant l'intérêt, la curiosité, l'émerveillement, la surprise, le fantastique font partie intégrante des histoires : les prénoms des personnages qui contiennent tous la lettre Z, un guide en forme de boussole qui apparaît et disparaît, une formule magique, un trousseau de clés particulières, un passeport, le toutou Zoomy, les moyens de transport, comme la montgolfière et la bicyclette spéciale avec son siège éjectable et son ordinateur intégré, la loupe spéciale permettant de regarder à travers la terre, une chasse aux trésors assortie d'un coffre aux trésors.
- **Symbolique et imagé**
  - Des images et des symboles sont incorporés dans les histoires aidant à la compréhension et leur donnant du sens : un pendentif, symbole de courage, énergie, chance ; les parties de la bicyclette représentent les attitudes de base pour entreprendre un voyage ; des lampes représentant les besoins de la personne ; des nuages donnant des indices du temps dans le monde intérieur ; des tambours qui vibrent représentant les émotions ; le ballon de la colère représentant le gonflement de la colère ; la roche de la tristesse représentant la lourdeur ; des boîtes à surprise représentant les événements agréables et désagréables ; des anneaux représentant le lien entre des personnes ; un soleil, source de chaleur et de lumière dans le monde intérieur ; des écouteurs associant la voix de chaque continent ; les feux de circulation représentant un choix à faire ; un diplôme représentant la réussite du voyage.
- **Efficace**
  - Selon les commentaires reçus depuis le début de son application, le programme permet d'atteindre les objectifs fixés. L'objectif le plus visible concerne la richesse du vocabulaire. L'enfant a plus de mots pour exprimer, nuancer, expliquer, clarifier et donner du sens à son vécu avec plus de justesse.

**Appendice B**  
Certification d'approbation éthique



## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de la politique de l'UQAC en cette matière.

De plus, les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et, bien que le projet implique la participation de mineurs, le CER ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

**Projet # :** 2019-3

**Titre du projet de recherche :** Le programme éducatif À la découverte de soi : un outil de gestion de soi pour aider les enfants souffrant d'embonpoint ou d'obésité

**Chercheur principal :**

Louise Savard, Étudiante  
Maîtrise en sciences de l'éducation  
Département des sciences de l'éducation

**Directeur/codirecteur :**

Manon Doucet, Professeure et Doyenne des études

**Financement :** S/O

**Date d'approbation du projet :** 05 avril 2019

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 05 avril 2019

**Date d'échéance du certificat :** 05 avril 2020

Tommy Chevette



**Appendice C**  
Outils de recrutement

## 1. Affiche de sollicitation



# JEUNES DE 7 À 12 ANS RECHERCHÉS (ES)

PROGRAMME ÉDUCATIF SUR LA  
CONNAISSANCE DE SOI POUR AIDER  
LES ENFANTS EN SURPLUS DE POIDS

Dans le cadre d'un projet de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), nous recrutons 12 enfants aux prises avec un surplus de poids, intéressés à participer à une intervention éducative qui vise à les outiller afin qu'ils apprennent à s'autogérer sainement face aux événements quotidiens pour retrouver un mieux-être personnel.

## IMPLICATION



### POUR LES ENFANTS

Ils auront à assister à 8 rencontres de groupe, de 2,5 heures chacune, échelonnées sur 8 semaines. Les sujets abordés seront la gestion des émotions, la découverte de ses forces et les besoins du corps. Il aura aussi à participer à deux entretiens individuels de 30 à 45 minutes chacun, l'un avant et l'autre après la formation, et à un entretien de groupe, d'environ une heure et demie, à la fin de la démarche éducative.

### POUR LES PARENTS

Après avoir consenti à la participation de votre enfant, vous aurez à assister à une rencontre d'information d'environ une heure et demie sur le déroulement des entretiens et de la formation et aussi à assurer la présence de votre enfant aux rencontres.

## CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ:

ÊTRE UN GARÇON OU UNE FILLE - ÂGÉ ENTRE 7 ET 12 ANS - AVOIR UN SURPLUS DE POIDS

### POUR PLUS D'INFORMATIONS CONCERNANT CE PROJET

📞 LOUISE SAVARD 📞 581 882-9989 ✉️ LOUISE.SAVARD1@UQAC.CA



Ce projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi et est sous la direction de Manon Doucet, professeure/chercheuse.

## 2. MESSAGE DE SOLLICITATION

### RECRUTEMENT DE JEUNES PARTICIPANTS (ES) POUR UN PROJET DE RECHERCHE

*Approuvé le 5 avril 2019 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi.*

*No de référence : 2019-3*

Aux membres d'organismes communautaires ou  
Aux membres du personnel ou  
Aux enseignants ou  
Aux étudiants



Nous sollicitons votre aide pour recruter des **enfants qui sont aux prises avec un surplus de poids** afin qu'ils participent à un projet de recherche intitulé « Le programme éducatif *À la découverte de soi* : un outil de gestion de soi pour aider les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité ». Cette intervention éducative vise à outiller ces enfants afin qu'ils apprennent à s'autogérer sainement face aux événements quotidiens pour retrouver ou conserver un mieux-être personnel.

Pour ce faire, nous désirons recruter une douzaine d'enfants, **garçons et filles, âgés de 7 à 12 ans, présentant un surplus de poids**. Ils auront à assister à une formation en groupe de 20 heures, échelonnées sur 8 semaines, à raison de 2,5 heures par rencontre. Les thèmes abordés seront la gestion des émotions, la découverte de leurs forces et les besoins du corps. Ils auront aussi à participer à deux entretiens individuels de 30 à 45 minutes chacun, l'un avant et l'autre après la formation, et à un entretien de groupe, d'environ 1,5 heure, à la fin de la démarche éducative.

Si vous êtes un parent intéressé ou si vous désirez plus d'informations, n'hésitez pas à contacter l'étudiante responsable du projet de recherche, Louise Savard, par téléphone ou par courriel aux coordonnées suivantes : **581 882-9989**, [louise.savard1@uqac.ca](mailto:louise.savard1@uqac.ca).

Nous serions très reconnaissants si vous pouviez partager ce message dans votre réseau (courriel et médias sociaux).

Cordialement

Louise Savard, étudiante à la maîtrise en éducation  
Manon Doucet, directrice de recherche

### 3. Communiqué de presse

#### Programme éducatif sur la connaissance de soi pour aider les enfants en surplus de poids **Jeunes de 7 à 12 ans recherchés pour participer à un projet de recherche**

*Approuvé le 5 avril 2019 par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi.*

*No de référence : 2019-3*

**Chicoutimi, le xxxx 2019** – Dans le cadre d'un projet de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), une douzaine d'enfants aux prises avec un surplus de poids, intéressés à participer à une intervention éducative qui vise à les outiller afin qu'ils apprennent à s'autogérer sainement face aux événements quotidiens pour retrouver un mieux-être personnel sont recherchés.

L'obésité infantile est d'actualité et très préoccupante à l'échelle planétaire. Selon l'Institut national de santé publique du Québec (2016), un enfant québécois sur quatre présentait un surplus de poids en 2013. De nombreux facteurs, autres que nutritionnels ou liés au mode de vie, comme certains facteurs génétiques, environnementaux et psychologiques, peuvent être impliqués dans la progression de l'épidémie. La grande majorité des interventions luttant contre cette épidémie demeure centrée sur la nutrition et l'activité physique. Peu d'interventions éducatives touchent directement les mécanismes psychologiques à l'origine de la suralimentation ou de l'inactivité et aussi, peu d'outils éducatifs à la portée des enfants et leurs familles sont disponibles pour les soutenir dans leur démarche.

Ce projet de recherche s'inscrit dans une intervention de nature éducative. Il s'agit d'expérimenter une nouvelle approche alternative pour l'enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité, autre que nutritionnelle et par l'activité physique, mais complémentaire à ces dernières, se rapportant à la dimension psychoaffective. Les activités de formation offertes sont axées sur la connaissance de soi et seront réalisées en groupe. Elles sont tirées d'un programme éducatif existant, conçu pour les enfants et intitulé *À la découverte de soi*. Cette intervention éducative vise donc à outiller l'enfant en situation d'embonpoint ou d'obésité pour qu'il acquière une meilleure gestion comportementale. Elle aspire à lui faire vivre une démarche progressive d'apprentissages sur soi afin qu'il apprenne à mieux se connaître, à faire des prises de conscience, des choix constructifs et ainsi qu'il arrive à s'autogérer sainement face aux événements quotidiens pour retrouver ou conserver un mieux-être personnel.

#### **Jeunes en surplus de poids recherchés**

Les enfants intéressés doivent avoir un surplus de poids et être âgés entre 7 et 12 ans. Ils auront à assister à 8 rencontres de groupe, de 2,5 heures chacune, échelonnées sur 8 semaines à l'automne prochain. Les thèmes abordés seront la gestion des émotions, la découverte de ses forces et les besoins du corps. Ils auront aussi à participer à deux entretiens individuels de 30 et 45 minutes chacun, l'un avant et l'autre après la formation, et à un entretien de groupe, d'environ 1,5 heure, à la fin de la démarche éducative.

Pour les parents, après avoir consenti à la participation de leur enfant, ils auront à assister à une rencontre d'information sur le déroulement des entretiens et de la formation et aussi à assurer la présence de leur enfant aux rencontres. Pour plus d'informations concernant ce projet, contactez Louise Savard au 581 882-9989.

-30-

#### **Responsables du projet de recherche à l'UQAC :**

Louise Savard, étudiante à la maîtrise en éducation – 581 882-9989/[louise.savard1@uqac.ca](mailto:louise.savard1@uqac.ca)

Manon Doucet, directrice de recherche, professeure/chercheure et doyenne des études

## 4. Lettre au lecteur

### L'obésité infantile de plus en plus préoccupante

L'obésité infantile est d'actualité et très préoccupante à l'échelle planétaire. Selon l'Institut national de santé publique du Québec (2016), un enfant québécois sur quatre présentait un surplus de poids en 2013. De nombreux facteurs, autres que nutritionnels ou liés au mode de vie, comme certains facteurs génétiques, environnementaux et psychologiques, peuvent être impliqués dans la progression de l'épidémie. La grande majorité des interventions luttant contre cette épidémie demeure centrée sur la nutrition et l'activité physique. Peu d'interventions éducatives touchent directement les mécanismes psychologiques à l'origine de la suralimentation ou de l'inactivité et aussi, peu d'outils éducatifs à la portée des enfants et leurs familles sont disponibles pour les soutenir dans leur démarche.

C'est ce qui m'a motivée à entreprendre une maîtrise afin d'expérimenter une nouvelle approche alternative pour les enfants en situation d'embonpoint ou d'obésité, autre que nutritionnelle et par l'activité physique, mais complémentaire à ces dernières, se rapportant à la dimension psychoaffective. En ce sens, notre équipe de recherche offre à ces enfants une formation éducative gratuite visant à les outiller afin qu'ils acquièrent une meilleure gestion comportementale.

Les activités de formation offertes sont axées sur la connaissance de soi et seront réalisées en groupe. Elles sont tirées d'un programme éducatif existant, conçu pour les enfants et intitulé *À la découverte de soi*. Cette intervention éducative aspire à leur faire vivre une démarche progressive d'apprentissages sur soi afin qu'ils apprennent à mieux se connaître, à faire des prises de conscience, des choix constructifs et ainsi qu'ils arrivent à s'autogérer sainement face aux événements quotidiens pour retrouver ou conserver une meilleure estime de soi et un mieux-être personnel.

Une douzaine d'enfants aux prises avec un surplus de poids pourra expérimenter le programme de façon gratuite à l'automne prochain et encore quelques places sont disponibles.

#### Implication des enfants et des parents

Les enfants intéressés doivent avoir un surplus de poids et être âgés de 7 à 12 ans. Ils auront à assister à 8 rencontres de groupe, de 2,5 heures chacune, échelonnées sur 8 semaines à l'automne prochain. Les thèmes abordés seront la gestion des émotions, la découverte de ses forces et les besoins du corps. Ils auront aussi à participer à deux entretiens individuels de 30 et 45 minutes chacun, l'un avant et l'autre après la formation, et à un entretien de groupe, d'environ 1,5 heure, à la fin de la démarche éducative.

Pour les parents, après avoir consenti à la participation de leur enfant, ils auront à assister à une rencontre d'information sur le déroulement des entretiens et de la formation et aussi à assurer la présence de leur enfant aux rencontres.

Pour plus d'informations concernant ce projet, contactez Louise Savard au 581 882-9989 ou au [louise.savard1@uqac.ca](mailto:louise.savard1@uqac.ca).

**Louise Savard**

**Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation**

**UQAC**

**Appendice D**  
Outils de collecte de données

# 1. GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ AVANT ET APRÈS LA FORMATION

(Les questions en **rouge** ont été ajoutées à l'entretien final.)

## OUVERTURE

- Accueil :
- Rappel de la raison de sa présence : le déroulement de l'entretien (durée, thèmes abordés, le libre consentement, la possibilité de ne pas répondre à des questions et de se retirer à n'importe quel moment), **l'enregistrement audio** des discussions, les avantages et inconvénients de sa participation, la manière d'assurer l'anonymat et la confidentialité des données.
- Lui rappeler l'importance de sa participation et d'éviter de nommer des personnes de son entourage.
- Lecture de la mise en situation.
- Lui dire qu'il y a 4 groupes de questions et prise de notes durant l'entretien.

## A- COMPOSANTE DU COMPORTEMENT GLOBAL : MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES

- Reconnaissance ou non de **manifestations physiologiques du stress**
- Régulation du stress : présence ou absence de **moyens** pour gérer le stress
- **Capacité d'autogestion**

Q. 1	Le personnage de l'histoire dit subir du stress, comment cela se manifeste-t-il dans son corps ?
Q. 2	Est-ce que tu en vis toi du stress, à l'école, à la maison ou avec tes amis ( <b>en général</b> ) ? Je vais te demander de te mettre dans une situation stressante et dis-moi comment tu le reconnais dans ton corps ? <b>Si tu en vis quelques fois</b> , dans certaines situations, lesquelles ? Ton corps réagit comment ? Par <b>rapport à ton poids</b> , en vis-tu du stress ?
Q. 3	Quand tu vis une situation difficile où tu sens que tu ne sais pas quoi faire, que ce soit à l'école, à la maison ou avec tes amis, que se passe-t-il dans ton corps ? Donne-moi un exemple.
Q. 4	As-tu des <b>moyens</b> de diminuer ces réactions de stress ? Sont-ils efficaces ? <b>Parmi les trucs que tu pratiques, est-ce qu'il y en a que tu as appris dans la formation ?</b>  Si non, que conseillerais-tu au personnage ?
Q. 5	<b>Le personnage dit qu'au cours de la formation, il a reçu beaucoup d'informations et appris plusieurs moyens pour mieux s'autogérer qu'il s'applique à mettre en pratique.</b> <b>Toi, depuis le début de l'expérimentation, te sens-tu meilleur pour la gestion de ton stress ? Donne-moi un exemple.</b>

<b>B- COMPOSANTE DU COMPORTEMENT GLOBAL : ÉMOTIONS</b> - <b>Compréhension des émotions</b> (conscience de soi) : nature (reconnaissance, durée, intensité), causes (moments, souvenirs, appréhension), vocabulaire utilisé - Régulation des émotions : présence ou absence de <b>moyens</b> de gérer ses émotions (évaluer la situation, faire un choix de stratégies pour faire face, réponses adaptées) - <b>Capacité d'autogestion</b>	
Q. 6	Quelles émotions le personnage ressent-il lorsqu'on ne le choisit pas, qu'on se moque de lui ou qu'on lui dit des noms ?
Q. 7	<p><b>(En général)</b>, Est-ce que ça t'arrive de ressentir de la peur, de la colère, de la tristesse et même de la honte à l'école, à la maison ou avec tes amis ? Donne-moi un exemple. Ce qui la cause ?</p> <p>Toi, est-ce que ça t'arrive ce genre de situations, <b>par rapport à ton poids</b> ? Que ressens-tu alors ? Quelles émotions dominent ? Est-ce toujours la même ?</p>
Q. 8	Parle-moi de sa durée ? Sa fréquence ? Son intensité ? Sa progression ?
Q. 9	<p>Que fais-tu lorsque ces émotions surviennent ? (moyens positifs, moyens négatifs) Est-ce que ces moyens fonctionnent ou pas ? As-tu l'impression de choisir le moyen ou non, c'est plus fort que toi ?</p> <p>Parmi les trucs que tu pratiques, est-ce qu'il y en a que tu as appris dans la formation ?</p> <p><b>(S'il ne vit pas ce genre de situations)</b> Quels moyens aurais-tu utilisés en pareille situation ?</p> <p><b>La nourriture</b> représente-t-elle un moyen utilisé pour gérer tes émotions ? Si oui, as-tu des trucs pour éviter de manger lorsque tu en vis ?</p> <p>Collationnes-tu souvent ? Est-ce que tu grignotes souvent ? As-tu toujours faim ?</p>
Q. 10	<p>Le personnage dit qu'au cours de la formation, il a reçu beaucoup d'informations et appris plusieurs moyens pour mieux s'autogérer qu'il s'applique à mettre en pratique. Toi, depuis le début de l'expérimentation, te sens-tu <b>meilleur pour la gestion de tes émotions</b> ? Donne-moi un exemple.</p>



<b>C- COMPOSANTE DU COMPORTEMENT GLOBAL : PENSÉES</b> - Présence de <b>pensées positives ou négatives (dévalorisantes)</b> , messages sous-jacents. - Régulation : présence ou absence de <b>moyens</b> pour changer les pensées négatives en positives (évaluer la situation, faire un choix de stratégies pour faire face, actions adaptées) - <b>Capacité d'autogestion</b>	
Q. 11	Quelles sont les pensées qui habitent le personnage dans l'histoire ? Qu'est-ce qu'il se dit dans sa tête ?
Q. 12	<p>T'arrive-t-il parfois d'avoir ce genre de pensées <b><u>par rapport à ton corps</u></b> ?  Ça peut être d'autres genres de pensées ou même des images ?</p> <p><b><u>En général, que ce soit à l'école, à la maison ou avec tes amis</u></b>, t'arrive-t-il d'avoir ce genre de pensées ou d'images négatives (tu te trouves pas bon) ? Donne-moi un exemple.</p> <p><b><u>(Si n'en a pas)</u></b> Tu te trouves toujours bon ? Il n'y a pas de situations où tu ne te trouves pas bon, <b><u>que ce soit à l'école, à la maison ou avec tes amis</u></b> ? Cela ne t'arrive pas quelques fois ?  <b><u>(Si parfois,</u></b> demander de préciser les situations ou de donner un exemple)  <b><u>(regarder dans la dernière semaine)</u></b></p>
Q. 13	<p>Quand tu as ce genre de pensées négatives, que fais-tu pour les empêcher de demeurer dans ta tête ?  Quels moyens utilises-tu pour les empêcher d'arriver ou de t'envahir ?</p> <p><b><u>(Si ça ne lui arrive pas ou qu'il n'utilise pas de moyens)</u></b> Que conseillerais-tu au personnage quand il a des pensées négatives ?</p> <p>Parmi les trucs que tu pratiques, est-ce qu'il y en a que tu as appris dans la formation ?</p>
Q. 14	<p><b><u>(Si présence)</u></b>  Le personnage dit qu'au cours de la formation, il a reçu beaucoup d'informations et appris plusieurs moyens pour mieux s'autogérer qu'il s'applique à mettre en pratique.  Toi, depuis le début de l'expérimentation, te sens-tu <b>meilleur pour la gestion de tes pensées ou images négatives</b> ? Donne-moi un exemple.</p>

<b>D- COMPOSANTE DU COMPORTEMENT GLOBAL : ACTIONS</b> - Présence de <b>gestes et paroles positifs ou négatifs</b> , conséquences sur soi et les autres - Régulation : présence ou absence de <b>moyens</b> utilisés pour faire face (moyens adaptés) - <b>Capacité d'autogestion</b>	
Q. 15	<p>Face aux situations que le personnage vit par rapport à son poids, quels gestes pose-t-il ? (négatifs et positifs)</p> <p>Quelles en sont les conséquences ?</p>
Q. 16	<p>De ton côté, t'arrive-t-il de réagir comme cela (agressif, fuite, isolement) ? <b>par rapport à ton poids</b> ? Si je te filmais, qu'est-ce que je verrais comme gestes ou paroles ?</p> <p><b>(Si non p/r au poids)</b> En général, dans certaines situations, <b>que ce soit à l'école, à la maison ou avec tes amis</b>, t'arrive-t-il de réagir comme le personnage (agressif, fuite, isolement) ? Lesquelles ? Donne-moi un exemple.</p> <p><b>(Si non, en général)</b> De quelle manière (gestes ou paroles) aurais-tu réagi devant une situation semblable ?</p>
Q. 17	<p>Quelles sont les conséquences que ces <b>gestes ou paroles</b> ont eues (<b>ou auraient eu</b>) sur toi et sur les autres ? Est-ce une bonne façon de se faire des amis ?</p> <p><b>(Amis)</b> Parle-moi de tes amis ? As-tu des difficultés à te faire des amis ? Que fais-tu avec tes amis (jeux) ? Est-ce que tu leur parles de ce qui se passe à l'intérieur de toi ? Est-ce que ça t'arrive de te chicaner ou d'avoir des désaccords avec tes amis ?  <b>Que fais-tu quand cela arrive pour te réconcilier ?</b></p>
Q. 18	<p>Quand tu as ce genre de gestes ou paroles, quels moyens (gestes ou paroles) utilises-tu pour empêcher ou pour réparer ?</p> <p><b>Parmi les trucs que tu pratiques, est-ce qu'il y en a que tu as appris dans la formation ?</b></p> <p><b>(Si ça ne lui arrive pas)</b> Quels moyens (gestes ou paroles) utiliserais-tu pour les empêcher ou les stopper ?  OU Qu'aurais-tu conseillé au personnage dans une situation semblable ?</p>
Q. 19	<p><b>Le personnage dit qu'au cours de la formation, il a reçu beaucoup d'informations et appris plusieurs moyens pour mieux s'autogérer qu'il s'applique à mettre en pratique.</b>  <b>Toi, depuis le début de l'expérimentation, te sens-tu meilleur dans la maîtrise de tes gestes ou paroles négatives ? Donne-moi un exemple.</b></p>
Q. 20	<p><b>Fais-tu de meilleurs choix dans tes comportements à l'école, à la maison ou avec tes amis par rapport : décisions prises, amis, activités, jeux, sommeil, temps d'écran, nourriture, relation avec sœurs ou frères ?</b></p>

	Est-ce que tu perçois une différence depuis le début de l'expérimentation ?
<b>CLÔTURE</b>	
Q. 21	<p>Le personnage dit qu'il se sent <b>mal dans sa peau</b> et que depuis la formation, il se sent <b>mieux dans sa peau</b>. Toi, te sens-tu <b>mieux</b> dans ta peau <b>OU</b> s'est demeuré inchangé ?</p> <p>Y a-t-il des choses qui te dérangent <b>moins</b> dans ton corps ?</p> <p>Quelle est la partie de ton corps que tu aimes le plus (préférée) ?</p> <p>Celle que tu n'aimes pas ?</p>
Q. 22	Quel est le <b>principal élément positif</b> que tu retires de cette expérimentation ?
Q. 23	<p>Est-ce que cela couvre bien l'ensemble de ce que tu vis par rapport à ton poids ?</p> <p>Y a-t-il quelque chose à laquelle tu penses et que tu aimerais ajouter ?</p> <p>(Impression sur l'entretien) Comment as-tu trouvé l'entretien ?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le remercier pour sa collaboration.</li> </ul>	

**MISE EN SITUATION :** (une feuille sera préparée avec le nom du garçon et une autre avec celui de la fille)

Dring ! Dring ! C'est la récréation ! Tous les élèves de la classe de Mme Zélina se précipitent dehors pour jouer au ballon sauf Azeb (si garçon interviewé) ou Zéline (si fille interviewée).

Il (elle) s'habille lentement, prend son temps. Son enseignante lui dit de se dépêcher parce qu'il (ou qu'elle) va rater sa récréation.

Mais Azeb (Zéline) déteste aller à la récréation, car le jeu de ballon y est obligatoire et il (elle) déteste jouer au ballon. Azeb (Zéline) présente un surplus de poids et n'est pas très habile dans les activités sportives. Il (elle) se dévalorise constamment en se disant dans sa tête : « Je ne suis bon à rien de rien ». Il (elle) est choisi (E.) en dernier dans les équipes et plusieurs camarades ont souvent des mimiques voulant dire : « Ah non, pas lui (elle) ! ». D'autres vont jusqu'à le (la) traiter de « gros (se) ». Certains prennent même plaisir à lui lancer le ballon en premier sachant qu'il (elle) n'est pas très habile. Dans ces moments, Azeb (Zéline) se sent rejeté(e), triste, mal dans sa peau, il (elle) est souvent sans mot et rougit fréquemment. Ce genre de situations lui fait vivre du stress : son cœur bat plus vite, sa respiration s'accélère, une boule se forme dans sa gorge. Cela l'incite à fuir la situation et à s'isoler davantage.

Mais aujourd'hui, Azeb (Zéline) en a assez. Il (elle) attrape le ballon et avec une colère retenue depuis trop longtemps, le lance de toutes ses forces à l'équipe adverse. Zulu le reçoit alors en pleine figure, tombe par terre et pleure. Une surveillante arrive s'occupe de Zulu et envoie Azeb (Zéline) voir la directrice pour s'expliquer.

Il (elle) est très malheureux (se) de ne pas avoir su se contrôler et, en pleurant, raconte à la directrice, Mme Zen, toute la peur, la tristesse, la frustration et parfois la honte qu'il (elle) ressent depuis qu'il (elle) va à l'école à cause de son surplus de poids.

Mme Zen l'écoute attentivement et lui suggère de s'inscrire à une formation sur la gestion des émotions, la découverte des richesses et les besoins du corps pour l'aider à mieux vivre cette différence.

Azeb (Zéline) trouve l'idée intéressante parce qu'il (elle) a le goût d'être mieux dans sa peau et choisit d'en parler à ses parents afin de s'y inscrire.

### **Après la formation : (ajout à la mise en situation)**

Au cours de la formation, Azeb (Zéline) a reçu beaucoup d'informations, fait des prises de conscience et obtenu de nombreux moyens pour se sentir mieux dans sa peau. Les échanges en groupe l'ont reconforté(e) et lui ont permis de constater qu'il (elle) n'est pas seul(e) à vivre les situations occasionnées par le surplus de poids. Dorénavant, il (elle) s'applique à mettre en pratique ce qu'on lui a appris, à mieux s'autogérer parce qu'il (elle) aspire à être heureux (se).

## 2. GUIDE POUR L'ENTRETIEN DE GROUPE AUPRÈS DES ENFANTS

### Ouverture :

- Expliquer aux participants la raison de leur présence : l'objectif de l'entretien, le déroulement de l'entretien (durée, la possibilité de ne pas répondre à des questions et de se retirer à n'importe quel moment), les avantages et inconvénients de leur participation, l'importance de leur participation, l'enregistrement audio des discussions, la manière d'assurer l'anonymat et la confidentialité des données.
- Aviser les participants qu'ils s'engagent à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'ils pourraient entendre lors de la rencontre. Aussi qu'ils devront éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche.

### Déroulement :

Q. 1	<p><b>Qu'est-ce que la formation t'a apporté par rapport à la problématique que tu vis ?</b></p> <p><b>Je reprends chacun des thèmes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la GESTION DES ÉMOTIONS : peur, colère, tristesse et joie             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Situations déclenchant les émotions</li> <li>. Indices corporels</li> <li>. Vocabulaire : mots expriment différentes intensités</li> <li>. Émotionomètre (mesurer), chemin progressif</li> <li>. Trucs</li> <li>. Processus de gestion (je ressens, je nomme, j'exprime, je choisis, j'agis, j'évalue),</li> </ul> </li> <li>- la DÉCOUVERTE DES RICHESSES (potentialités)             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Estime de soi (définition, mesure Av-Ap)</li> <li>. Collecte des potentialités à travers 4 portes</li> <li>. Classer et reporter dans un arbre des potentialités</li> <li>. Illustrer avec les armoiries</li> </ul> </li> <li>- les BESOINS DU CORPS (un ami pour la vie).             <ul style="list-style-type: none"> <li>. Stress : définition et réactions de notre corps avec hormones adrénaline et cortisol</li> <li>. Indices corporelles du stress</li> <li>. Respiration (truc efficace)</li> <li>. Plusieurs besoins : universels (tous les êtres humains)                 <ul style="list-style-type: none"> <li><u>Besoin de bouger</u> (normes, temps d'écran), d'être soigné (maladies, sommeil)</li> <li><u>Besoin de se nourrir</u> : Assiette santé (nouveau guide alimentaire, votre assiette santé, respect de l'assiette santé, nourriture moyen de se récompenser ou éviter de ressentir des émotions désagréables)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<u>Besoin d'être aimé</u> <u>Globalement</u> , comment je perçois mon corps : ami, ennemi, esclave objet utile, inconnu, machine, dieu) . Trucs : diminuer le stress et respecter les besoins du corps
Q. 2	<b>Est-ce que tu te SENS MEILLEUR ? Par rapport à...</b> - la gestion du stress - la gestion des émotions - la gestion des pensées dévalorisantes - la maîtrise des actions : paroles et gestes agressifs et isolement <b>Explique pourquoi?</b> <b>Ce que ça fait en dedans de toi (tu ressens quoi) ?</b>
Q. 3	<b>Dans les connaissances acquises dans la formation, qu'est-ce que tu appliques et qui te sert dans la vie de tous les jours ? Donne-moi un exemple.</b>
Q. 4	<b>De quelle manière le groupe a-t-il été aidant dans ta démarche pour mieux te connaître et mieux t'apprécier ?</b>
Q. 5	<b>Quelle a été ton activité préférée ?</b>

**Clôture :**

- Demander aux participants s'il y a encore quelque chose qu'ils aimeraient ajouter.
- Les remercier pour leur participation.

### Projet de recherche

Le programme éducatif *À la découverte de soi* : un outil de gestion de soi pour aider les enfants s en situation d'embonpoint ou d'obésité

### 3. QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS POUR UN ENTRETIEN DE GROUPE APRÈS LA FORMATION ÉDUCATIVE

1. Quels sont les pas, les progrès ou les changements que vous avez observés chez votre enfant dans son comportement par rapport :

Au STRESS qu'il vit en général ou par rapport à son poids (reconnaissance des signes et gestion) :

---



---

Aux ÉMOTIONS (peur, colère, tristesse et joie) qu'il vit en général ou par rapport à son poids (reconnaissance, intensité, fréquence, expression et gestion) :

---



---

Aux PENSÉES de dévalorisation (présence et moyens pour les stopper) :

---



---

Aux GESTES AGRESSIFS ou D'ISOLEMENT et aux PAROLES AGRESSIVES (présence, intensité, fréquence et moyens pour les minimiser) :

---



---

2. Avez-vous remarqué des changements chez votre enfant par rapport à ses CHOIX DE COMPORTEMENTS dans sa vie au quotidien (affirmation de soi, relations amicales et familiales, apprentissage, nourriture, activités, sommeil, etc.) ? Si oui, lesquels ?

---



---



---



---

3. Quel est le PRINCIPAL ÉLÉMENT POSITIF que votre enfant a retiré de cette aventure ?

---



---

**Appendice E**  
Formulaire d'information et de consentement (FIC)





Université du Québec à Chicoutimi

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

### 1. TITRE DU PROJET

Le programme éducatif *À la découverte de soi* : un outil de gestion de soi pour aider les enfants souffrant d'embonpoint ou d'obésité

### 2. RESPONSABLE (S) DU PROJET DE RECHERCHE

#### 2.1 Responsable :

Louise Savard, étudiante à la maîtrise en éducation, UQAC

[louise.savard1@uqac.ca](mailto:louise.savard1@uqac.ca)

418 549-9989

#### 2.2 Directrice de recherche :

Manon Doucet, professeure/chercheure, doyenne des études, UQAC

[manon\\_doucet@uqac.ca](mailto:manon_doucet@uqac.ca)

418 545-5011 (poste 5008)

### 3. PRÉAMBULE

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de représentant de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

#### 4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

##### 4.1 Description du projet de recherche

Ce projet de recherche s'inscrit dans une activité de nature éducative. Il s'agit d'expérimenter une nouvelle approche alternative pour l'enfant qui présente un surplus de poids, autre que nutritionnelle et par l'activité physique, mais complémentaire à ces dernières, se rapportant à la dimension psychoaffective. Les activités de formation, axées sur la connaissance de soi, seront réalisées en groupe et sont tirées d'un programme éducatif existant et conçu pour les enfants, intitulé *À la découverte de soi*. Cette intervention éducative vise donc à outiller l'enfant aux prises avec un surplus de poids pour qu'il acquière une meilleure gestion comportementale. Elle aspire à lui faire vivre une démarche progressive d'apprentissages sur soi afin qu'il apprenne à mieux se connaître, à faire des prises de conscience, des choix constructifs et ainsi qu'il arrive à s'autogérer sainement face aux événements quotidiens stressants pour retrouver ou conserver un mieux-être personnel.

Pour la réalisation de ce projet de recherche, nous comptons recruter de 8 à 12 participants, garçons et filles, âgés de 7 et 12 ans.

##### 4.2 Objectif(s) spécifique(s)

Les objectifs sont d'analyser le comportement global des enfants avant et après les activités de formation en regardant les composantes du comportement, soit les manifestations physiologiques, les émotions, les pensées et les actions, afin de documenter les apports que peut susciter une telle formation. Et enfin, tracer une trajectoire de l'évolution des composantes du comportement global au cours de la formation.

##### 4.3 Déroulement

Le projet de recherche se déroulera à l'UQAC dans un local facilement accessible. L'expérimentation comprendra 8 rencontres de formation de 2,5 heures qui totaliseront 20 heures de contact qui auront lieu toutes les semaines pendant la fin de semaine. S'ajouteront à ces heures, deux entretiens individuels de 30 à 45 minutes chacun (le premier avant et l'autre après la formation) et un entretien de groupe à la fin de la formation d'environ 1,5 heure. Selon les besoins, des pauses peuvent être nécessaires lors des entretiens.

Votre enfant aura à participer :

- à deux entretiens individuels (le premier avant et l'autre après la formation) qui seront enregistrés dans un format audio ;
- aux 8 rencontres de formation en groupe où des activités d'information, d'introspection et d'échanges lui seront proposées. Trois thèmes seront abordés : la gestion des émotions, la découverte de ses forces et les besoins du corps ; elles seront aussi enregistrées dans un format audio ;
- à un entretien de groupe après la formation qui sera également enregistré dans un format audio.

Comme parents ou tuteurs, vous aurez :

- à assister à une rencontre d'information sur le déroulement des entretiens et de la formation et sur le contenu du cahier du participant d'environ 1,25 heure

(obligatoire) ;

- à participer à la 5e rencontre, d'une durée de 2,5 heures, afin d'aider votre enfant dans la réalisation d'une activité portant sur son arbre des potentialités ; cependant votre participation n'est pas obligatoire.

Les entretiens seront réalisés par Louise Savard, étudiante responsable du projet de recherche. Elle sera également présente lors des rencontres de formation en tant qu'observatrice non participante et prendra des notes à cette occasion. Cependant, ces rencontres seront animées par Danielle Savard, coauteure des activités de formation proposées et enseignante à la retraite possédant une vaste expérience au niveau primaire. Cette dernière anime également, depuis 2008, des ateliers utilisant les activités éducatives du programme *À la découverte de soi*.

Lors de l'entretien de groupe, votre enfant s'engage à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'ils pourraient entendre lors de la rencontre. De plus, il doit éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche, et ce, dans les entretiens individuels également.

## **5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE**

### **5.1 Avantages associés au projet de recherche**

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche.

### **5.2 Risques associés au projet de recherche**

Il est possible que le contenu des entretiens individuels et des activités de formation puisse perturber ou fragiliser votre enfant qui pourrait manifester des réactions émotives plus importantes. Dans cette éventualité, des ressources vous sont proposées pour aider votre enfant.

- Si cela se produit lors des entretiens ou lors de la formation, vous en serez immédiatement avisés par l'étudiante responsable de la recherche, Louise Savard. Vous pourrez alors contacter Fabienne Boudreault, consultante pour ce projet de recherche, au numéro 418 540-1349. Cette dernière est psychologue et psychothérapeute, elle possède une vaste expertise en santé mentale des enfants dans le domaine scolaire. Mme Boudreault pourra ainsi offrir à votre enfant un support psychologique immédiat et verra à le rencontrer au besoin, et ce, sans frais de votre part pour une première rencontre. Toutefois, si la poursuite des services s'avère nécessaire, Mme Boudreault vous fournira les coordonnées de psychologues référés par l'Ordre des psychologues du Québec pour la région afin que vous puissiez faire votre choix, mais des délais d'attente peuvent être à prévoir.
- Vous pourrez, en tout temps (de jour, comme de nuit, 7 jours sur 7), et ce gratuitement, appeler INFO SOCIALE au 811 (option 2) où votre enfant pourra parler à un professionnel en intervention psychosociale.
- Vous pourrez également, à vos frais, consulter un psychologue de votre choix en utilisant l'outil de recherche de l'Ordre des psychologues du Québec à l'adresse suivante <https://www.ordrepsy.qc.ca/trouver-de-aide> ou en appelant

au numéro 1-800-363-2644, afin d'obtenir la liste des psychologues de la région et leurs coordonnées.

### **5.3 Conflit d'intérêts potentiel**

L'étudiante responsable du projet de recherche, Louise Savard, et la formatrice, Danielle Savard, ont un lien parental (sœurs) et sont coauteures du programme *À la découverte de soi*, dans lequel seront tirées les activités de formation. Elles possèdent également la propriété intellectuelle de ce programme éducatif. Dans l'éventualité où les résultats de la recherche sont positifs, le programme pourrait bénéficier d'une crédibilité pouvant augmenter les opportunités de ventes du matériel éducatif de ce programme. Par conséquent, elles en retireraient un certain bénéfice financier qu'il nous est impossible d'estimer actuellement.

### **5.4 Inconvénients au projet de recherche**

Le temps consacré à la participation à ce projet de recherche et le déplacement constituent des inconvénients associés à ce projet de recherche.

## **6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES**

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, l'étudiante responsable de ce projet, Louise Savard, veillera à la collecte et à l'analyse de données le concernant, nécessaires pour répondre aux objectifs de ce projet de recherche. Ces données comprendront, entre autres, son nom, son âge, son sexe, son poids, sa taille et son adresse.

Toutes les données recueillies demeureront confidentielles dans les limites de la loi. Afin de préserver son identité et la confidentialité des données recueillies, il ne sera identifié que par un numéro de code alphanumérique. Il ne sera en aucun temps possible de le lier au présent projet.

Des données de recherche codées pourront être transmises par l'étudiante responsable de la recherche aux membres de l'équipe de recherche. Cependant, l'étudiante responsable de la recherche et les personnes à qui elle transmettra ces données de recherche sont tenues de respecter les règles de confidentialité en vigueur.

Les résultats de ce projet de recherche feront l'objet d'un mémoire et de diffusions scientifiques. L'étudiante responsable du projet de recherche et la directrice de recherche prennent l'engagement que rien ne permettra d'identifier votre enfant lors de la diffusion des résultats.

Les données de recherche seront conservées par la directrice de recherche de ce projet de recherche, soit Manon Doucet, dans un classeur barré au local H7-1050-3 de l'UQAC. Toutefois, la liste des codes sera conservée dans un endroit différent de celui des autres données et détruite deux semaines après la transcription du dernier entretien individuel. Après une période de 7 ans, les données seront détruites de façon sécuritaire selon les règles en vigueur. Les modalités de destructions des données de travail sont la déchiqueteuse pour les documents papier et la « corbeille » et son « vidage » pour les documents informatiques.

Malgré que la confidentialité soit respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger l'étudiante responsable du projet de recherche à révéler certaines informations à des tiers, par exemple, signaler un cas d'abus, toute situation susceptible de porter atteinte à un mineur en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse ou toute autre situation de compromission.

## **7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT**

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. De plus, vous êtes libre de refuser qu'il y participe. Votre enfant peut se retirer de ce projet et vous pouvez également le retirer à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, et ce, sans préjudice à ses droits, en informant l'étudiante responsable de la recherche.

Si le retrait a lieu en cours de projet, l'information déjà recueillie dans le cadre de ce projet ne sera pas utilisée et sera détruite selon les règles en vigueur, sauf dans certains cas. En effet, si votre enfant a débuté la formation, il ne sera pas possible de retirer les données recueillies lors des rencontres auxquelles il a assisté puisqu'il s'agit d'activités de groupe concernant plusieurs participants non identifiables sur un enregistrement audio. Aussi, si le retrait a lieu après la destruction de la liste de codes, il ne sera pas possible de retirer les données puisqu'elles seront anonymisées.

## **8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE**

Votre enfant ne recevra pas de compensation financière pour sa participation à ce projet de recherche.

## **9. PERSONNES-RESSOURCES**

Si vous avez des questions ou si votre enfant éprouve des problèmes en lien avec le projet de recherche ou si vous souhaitez le retirer, vous pouvez communiquer avec l'étudiante responsable du projet de recherche, Louise Savard, au 418 549-9989 ou la directrice de recherche, Manon Doucet, au 418 545-5011 (poste 5008).

Pour toute question d'ordre éthique concernant sa participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche (418 545-5011 poste 4704 ou la ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704 ou [cer@uqac.ca](mailto:cer@uqac.ca)).

## 10. CONSENTEMENT

*En ma qualité de représentant, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.*

*Je consens à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter qu'il y participe et qu'il pourra se retirer en tout temps de la recherche s'il le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.*

Nom et consentement de l'enfant mineur capable de signer son nom et capable de comprendre la nature du projet :

---

*Nom et consentement écrit de l'enfant*

*Date*

Nom et signature du représentant (parent ou tuteur)

---

*Nom et signature du représentant (parent ou tuteur)*

*Date*

### **Signature et engagement de l'étudiante responsable du projet**

*Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.*

*Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.*

---

*Nom et signature de l'étudiante responsable du projet de recherche*

*Date*

**Appendice F**  
Découpage des rencontres de formation

**THÈMES, DURÉE ET CONTENU DE LA FORMATION ÉDUCATIVE (20 h)**  
**(Activités tirées du programme *À la découverte de soi*)**

<b>1<sup>er</sup> thème : ÉMOTIONS (Continent Émotif) (7,5 h)</b>		
<b>2.5 h</b>	<b>1<sup>re</sup> rencontre : PEUR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chanson Au cœur de soi (paroles) Comment je me sens ?</li> <li>• Activité 57 La liste de mes peurs</li> <li>• Activité 60 Le masque de la peur</li> <li>• Activité 62 L'émotionomètre</li> <li>• Annexe 25 Les mots reliés à la peur</li> <li>• Activité 63 Je gère mes peurs</li> <li>• Trucs pour gérer la peur</li> <li>• Évaluation des comportements qui favorisent le voyage dans le monde intérieur</li> </ul>
<b>2.5 h</b>	<b>2<sup>e</sup> rencontre : COLÈRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les phases de la colère</li> <li>• Activité 65 Le masque de la colère</li> <li>• Annexe 28 Les mots reliés à la colère</li> <li>• Activité 67 Ce qui me met en colère/comment j'exprime ma colère (3 feuilles)</li> <li>• Les types de violence</li> <li>• Les besoins</li> <li>• Trucs pour gérer la colère</li> </ul>
<b>2.5 h</b>	<b>3<sup>e</sup> rencontre : TRISTESSE ET JOIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité 70 La roche de la tristesse</li> <li>• Activité 71 Le masque de la tristesse</li> <li>• Annexe 31 Les mots reliés à la tristesse</li> <li>• Activité 73 Les étapes du deuil</li> <li>• Activité 74 Comment je vis ma tristesse</li> <li>• Trucs pour gérer la tristesse</li> <li>• Activité 84 Le masque de la joie</li> <li>• Annexe 39 Les mots reliés à la joie</li> <li>• Activité 86 Cultiver la joie</li> <li>• Trucs pour cultiver la joie</li> <li>• Activité 87 Mon journal de bord</li> </ul>
<b>2<sup>e</sup> thème : DÉCOUVERTES DES RICHESSES (Continent Unique) (7,5 h)</b>		
<b>2.5 h</b>	<b>4<sup>e</sup> rencontre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité 92 Des graines... Des potentialités</li> <li>• Activité 97 Quelle estime ai-je de moi ?</li> <li>• Activité 94 Comment je me vois ? (porte 1)</li> <li>• Activité 95 Comment les autres me voient (porte 1)</li> <li>• Annexe 47 Liste des qualités</li> <li>• Activité 98 La chasse aux photos/mes habiletés</li> </ul>



		<p>manuelles et corporelles (porte 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité 99 La chasse aux photos/mes habiletés relationnelles</li> <li>• Activité 100 La chasse aux photos/mes habiletés intrapersonnelles</li> <li>• Activité 101 La chasse aux photos/mes habiletés intellectuelles</li> <li>• Activité 102 La chasse aux photos/mes habiletés artistiques</li> <li>• Activité 103 La chasse aux photos/mes habiletés en entrepreneuriat</li> </ul>
<b>2.5 h</b>	<b>5<sup>e</sup> rencontre</b>	<p>Avec les parents (s'ils le désirent)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité 105 Mes modèles (2 feuilles)</li> <li>• Activité 110 : La chasse aux rêves</li> <li>• Annexe 49 Le portrait des potentialités de Zoom</li> <li>• Activité 112 Bilan des potentialités (4 feuilles)</li> <li>• Activité 113 Le portrait de mes potentialités</li> </ul>
<b>2.5 h</b>	<b>6<sup>e</sup> rencontre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trucs pour augmenter l'estime de soi</li> <li>• Annexe 50 Information sur les armoiries</li> <li>• Annexe 51 Les armoiries de Zoom (2 feuilles)</li> <li>• Explications de mes armoiries</li> <li>• Activité 122 Mon journal de bord</li> </ul>
<b>3<sup>e</sup> thème : MON CORPS (Continent Biologique) (5 h)</b>		
<b>2,5 h</b>	<b>7<sup>e</sup> rencontre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité A-2-7 Manifestations physiologiques du stress</li> <li>• Activité 19 Technique de respiration</li> <li>• Activité A-2-2 Je respire profondément</li> <li>• Activité 20 Mon image</li> <li>• Activité 21 Ma fiche signalétique</li> <li>• Activité 24 Mon corps et ses besoins</li> <li>• Activité 25 Le besoin d'être soigné</li> <li>• Activité 27 Le besoin de bouger</li> </ul>
<b>2.5 h</b>	<b>8<sup>e</sup> rencontre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité 30 J'aime, je n'aime pas</li> <li>• Activité 35 Mon besoin d'être aimé</li> <li>• Activité 37 Mon corps, comment je le perçois ?</li> <li>• Annexe 17 Les diverses façons de percevoir son corps</li> <li>• Trucs pour considérer son corps comme un ami</li> <li>• Activité 39 Mon journal de bord</li> </ul>

**Appendice G**  
Grille d'analyse des données

## GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES (utilisée dans NVivo)

<p><b>1. MANIFESTATIONS PHYSIOLOGIQUES DE STRESS</b></p> <p><b>1.1 INDICES CORPORELS de stress</b></p> <p>1.1.1 Capacité d'en nommer SANS AIDE-PERSONNAGE</p> <p>1.1.2 Capacité ou incapacité d'en nommer AVEC AIDE-PERSONNAGE</p> <p>1.1.3 Capacité ou incapacité de nommer SES PROPRES indices</p> <p><b>1.2 SITUATIONS provoquant le stress</b></p> <p>1.2.1 Situations liées au POIDS</p> <p>1.2.1.1 Absence de stress lié au POIDS</p> <p>1.2.2 Situations EN GÉNÉRAL</p> <p>1.2.2.1 Absence de stress EN GÉNÉRAL</p> <p><b>1.3 RÉGULATION du stress</b></p> <p>1.3.1 Absence de moyens efficaces pour gérer le stress</p> <p>1.3.2 Moyens efficaces pour gérer le stress</p> <p>1.3.3 Moyens connus et non utilisés pour gérer le stress</p> <p><b>1.4 APPORTS de la FORMATION pour le STRESS</b></p> <p>1.4.1 Absence d'apprentissages nouveaux liés au stress</p> <p>1.4.2 Apprentissages réalisés pour le stress</p> <p>1.4.3 Perception par l'ENFANT d'une meilleure gestion du stress</p> <p>1.4.4 Perception par les PARENTS d'une meilleure gestion du stress</p> <p><b>2. ÉMOTIONS À VALENCE NÉGATIVE</b></p> <p><b>2.1 COMPRÉHENSION des émotions</b></p> <p>2.1.1 Capacité d'en nommer SANS AIDE-PERSONNAGE</p> <p>2.1.2 Capacité ou incapacité d'en nommer AVEC AIDE-PERSONNAGE</p> <p>2.1.3 Capacité de nommer SES PROPRES émotions</p> <p>2.1.3.1 PEUR (intensité, durée, fréquence, progression)</p> <p>2.1.3.2 COLÈRE (intensité, durée, fréquence, progression)</p> <p>2.1.3.3 TRISTESSE (intensité, durée, fréquence, progression)</p> <p>2.1.3.4 HONTE (intensité, durée, fréquence, progression)</p> <p>2.1.3.5 Dominante</p> <p><b>2.2 SITUATIONS provoquant des émotions à valence négative</b></p> <p>2.2.1 Situations liées au POIDS</p> <p>2.2.1.1 Peur</p> <p>2.2.1.2 Colère</p> <p>2.2.1.3 Tristesse</p> <p>2.2.1.4 Honte</p>	<p>2.2.1.5 Absence d'émotions à valence négative liées au POIDS</p> <p>2.2.2 Situations EN GÉNÉRAL</p> <p>2.2.2.1 Peur</p> <p>2.2.2.2 Colère</p> <p>2.2.2.3 Tristesse</p> <p>2.2.2.4 Honte</p> <p>2.2.2.5 Absence d'émotions à valence négative EN GÉNÉRAL</p> <p><b>2.3 RÉGULATION des émotions à valence négative</b></p> <p>2.3.1 Absence de moyens efficaces pour gérer les émotions</p> <p>2.3.2 PEUR, moyens efficaces pour la gérer</p> <p>2.3.3 COLÈRE, moyens efficaces pour la gérer</p> <p>2.3.4 TRISTESSE, moyens efficaces pour la gérer</p> <p>2.3.5 HONTE, moyens efficaces pour la gérer</p> <p>2.3.6 Moyens connus et non utilisés pour les gérer</p> <p>2.3.7 La nourriture comme moyen de gestion des émotions</p> <p><b>2.4 APPORTS de la FORMATION pour les ÉMOTIONS à valence négative</b></p> <p>2.4.1 Absence d'apprentissages nouveaux liés aux émotions</p> <p>2.4.2 Apprentissages réalisés pour les émotions</p> <p>2.4.3 Perception par l'ENFANT d'une meilleure gestion des émotions</p> <p>2.4.4 Perception par les PARENTS d'une meilleure gestion des émotions</p> <p><b>3. PENSÉES À RÉPERSUSSIONS NON SOUHAITABLES</b></p> <p><b>3.1 PRÉSENCE de pensées à répercussions non souhaitables</b></p> <p>3.1.1 Capacité d'en nommer SANS AIDE-PERSONNAGE</p> <p>3.1.2 Capacité ou incapacité d'en nommer AVEC AIDE-PERSONNAGE</p> <p>3.1.3 Nature de ses PROPRES pensées à répercussions non souhaitables</p> <p>3.1.4 Absence de pensées à répercussions non souhaitables</p> <p>3.1.4.1 Liées au POIDS</p> <p>3.1.4.2 EN GÉNÉRAL</p> <p><b>3.2 SITUATIONS provoquant des pensées à répercussions non souhaitables</b></p> <p>3.2.1 Situations liées au POIDS</p> <p>3.2.1.1 Partie corporelle la MOINS aimée</p> <p>3.2.2 Situations EN GÉNÉRAL</p> <p><b>3.3 RÉGULATION des pensées à répercussions non souhaitables</b></p> <p>3.3.1 Absence de moyens efficaces pour gérer ces pensées</p> <p>3.3.2 Moyens efficaces pour gérer ces pensées</p> <p>3.3.3 Moyens connus et non utilisés pour gérer ces pensées</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><b>APPORTS de la FORMATION pour les PENSÉES à répercussions non souhaitables</b></p> <p>3.4.1 Absence d'apprentissages nouveaux liés à ces PENSÉES</p> <p>3.4.2 Apprentissages réalisés en lien avec ces PENSÉES</p> <p>3.4.3 Perception par l'ENFANT d'une meilleure gestion de ces PENSÉES</p> <p>3.4.4 Perception par les PARENTS d'une meilleure gestion de ces PENSÉES</p> <p><b>4. ACTIONS À RÉPERCUSSIONS NON SOUHAITABLES</b></p> <p><b>4.1 PRÉSENCE d'actions à répercussions non souhaitables</b></p> <p>4.1.1 Capacité d'en nommer SANS AIDE-PERSONNAGE</p> <p>4.1.2 Capacité ou incapacité d'en nommer AVEC AIDE-PERSONNAGE</p> <p>4.1.3 Capacité ou incapacité de nommer le geste POSITIF AVEC ou SANS AIDE-PERSONNAGE</p> <p>4.1.4 Nature de ses PROPRES actions à répercussions non souhaitables</p> <p>4.1.4.1 Liées au POIDS</p> <p>4.1.4.2 EN GÉNÉRAL</p> <p><b>4.2 SITUATIONS provoquant des GESTES agressifs ou d'isolement</b></p> <p>4.2.1 Gestes liés au POIDS</p> <p>4.2.2 Gestes EN GÉNÉRAL</p> <p>4.2.3 Absence de ces gestes liés au POIDS ou EN GÉNÉRAL</p> <p><b>4.3 SITUATIONS provoquant des PAROLES agressives</b></p> <p>4.3.1 Paroles agressives liées au POIDS</p> <p>4.3.2 Paroles agressives EN GÉNÉRAL</p> <p>4.3.3 Absence de ces paroles liées au POIDS ou EN GÉNÉRAL</p> <p><b>4.4 CONSÉQUENCES des gestes agressifs ou d'isolement</b></p> <p>4.4.1 Capacité de nommer des conséquences chez PERSONNAGE</p> <p>4.4.2 Capacité de nommer les conséquences de ses gestes</p> <p>4.4.2.1 Nature des conséquences</p> <p>4.4.2.2 Relations d'amitié</p> <p>4.4.2.3 Présence de conflits</p> <p><b>4,5 RÉGULATION des actions à répercussions non souhaitables</b></p> <p>4.5.1 Moyens pour gérer les actions agressives ou d'isolement</p> <p>4.5.2 Moyens connus et non utilisés</p> <p>4.5.3 Moyens pour résoudre les conflits</p>	<p>4.5.4 Moyens pour réparer</p> <p>4.5.5 Moyens pour gérer la prise alimentaire</p> <p>4.5.6 Principes orientant les actions</p> <p><b>4,6 APPORTS de la FORMATION pour les ACTIONS à répercussions non souhaitables</b></p> <p>4.6.1 Absence d'apprentissages nouveaux liés à ces ACTIONS</p> <p>4.6.2 Apprentissages réalisés pour ces ACTIONS</p> <p>4.6.3 Perception par l'ENFANT d'une meilleure gestion de ces ACTIONS</p> <p>4.6.4 Perception par les PARENTS d'une meilleure gestion de ces ACTIONS</p> <p><b>5. DEGRÉ DE SATISFACTION DU CORPS</b></p> <p><b>5,1 Présence du sentiment d'être mal dans sa peau</b></p> <p><b>5,2 Absence du sentiment d'être mal dans sa peau</b></p> <p><b>5,3 Partie corporelle préférée</b></p> <p><b>5,4 Partie corporelle moins aimée</b></p> <p><b>6. APPORTS de la FORMATION EN GÉNÉRAL</b></p> <p><b>6.1 Apprentissages réalisés par rapport aux trois thèmes de la formation</b></p> <p>6.1.1 Gestions des émotions</p> <p>6.1.2 Découverte des richesses</p> <p>6.1.3 Besoins du corps</p> <p><b>6.2 Absence de perception d'une différence positive dans le comportement en général</b></p> <p><b>6.3 Perception d'une DIFFÉRENCE POSITIVE dans le comportement EN GÉNÉRAL</b></p> <p>6.3.1 Par l'ENANT</p> <p>6.3.2 Par les PARENTS</p> <p><b>6.4 PRINCIPAL CHANGEMENT POSITIF</b></p> <p>6.4.1 Perçu par l'ENFANT</p> <p>6.4.2 Perçu par les PARENTS</p> <p><b>6.5 Le GROUPE comme support</b></p> <p><b>6.6 Activité préférée</b></p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Appendice H**  
Exemples d'arbre des potentialités et d'armoiries

Activité 113

Retranscris le nom des catégories de potentialités de l'activité 112 en respectant la numérotation.

**Mes potentialités**

**Canopy sections (from left to right):**

- Feuillage amusante me faire confiance Responsable (7)
- Soit d'apprentissage (5)
- Amour animal & Nature (3)
- Creativité (2)
- Entrepreneuriat (4)
- Qualités intérieures (8)
- Propre à moi
- Feuillage Sage Gentille (8)

**Trunk section (1):**

Prendre Soins des autres être près des gens

**Sur la droite:**

- Fruits
- importante
- joyeuse
- neurose

**Signature:** [Signature]

**Date:** \_\_\_\_\_

**Bottom text:**

150 Amour Soit de connaître

Atlas du monde intérieur

« Comme tous les arbres, comme toutes les plantes, nous sommes destinés à grandir, à nous déployer, à nous épanouir pour notre plus grand plaisir et celui de notre entourage. »  
Guy Corneau, Le meilleur de soi, p.22.

Reproduction autorisée pour les personnes qui ont acquis les droits de reproduction.





## Explications de mes armoiries

- le personnage dans l'ordinateur représente mes capacités intellectuels et le jaune représente l'intelligence.
- le monstre représente mon côté humain et le rouge l'amour que je porte aux autres personnes.
- le colibri représente mon amour pour la nature et le bleu représente la beauté de la nature.
- le père et le garçon qui se baigne représente ma habileté physique et le vert ma santé et ma liberté.

### Ma devise :

Je mets mon intelligence au service de l'humanité